



**СӘРСЕН АМАНЖОЛОВ АТЫНДАҒЫ
ШЫҒЫС ҚАЗАҚСТАН УНИВЕРСИТЕТІ**

**ВОСТОЧНО-КАЗАХСТАНСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИМЕНИ САРСЕНА АМАНЖОЛОВА**

**«ИНКЛЮЗИВТІ БІЛІМ БЕРУ ЖАҒДАЙЫНДА АТА-
АНАЛАРМЕН СЕРІКТЕСТІК»**

тақырыбында Халықаралық ғылыми-тәжірибелік конференциясының

МАТЕРИАЛДАР ЖИНАҒЫ

СБОРНИК МАТЕРИАЛОВ

Международной научно-практической конференции на тему:
**«ПАРТНЕРСТВО С РОДИТЕЛЯМИ В КОНТЕКСТЕ
ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ»**

COLLECTION OF MATERIAL

International scientific and practical conference on the topic
**«PARTNERSHIP WITH PARENTS IN THE CONTEXT OF
INCLUSIVE EDUCATION »**

Өскемен - Усть-Каменогорск, 2025

ӘОЖ 376
КБЖ 74.3
С 30

Бас редактор:

Төлеген Мұхтар Әділбекұлы,

Сарсен Аманжолов атындағы Шығыс Қазақстан университетінің Басқарма төрағасы – ректор,
профессор, PhD

Бас редактордың орынбасары:

Ровнякова Ирина Владимировна,

Сарсен Аманжолов атындағы Шығыс Қазақстан университеті Басқарма төрағасының орынбасары –
стратегиялық даму және халықаралық ынтымақтастық жөніндегі проректор, п.ғ.к.

Редакция алқасы:

Кукина Ю.Е., Сарсен Аманжолов атындағы ШҚУ психология және коррекциялық педагогика
кафедрасының қауымдастырылған профессоры, пс.ғ.к.;

Канапиянова К.Д., Сарсен Аманжолов атындағы ШҚУ психология және коррекциялық педагогика
кафедрасының сениор-лекторы, психология ғылымының магистрі, дефектолог;

Алипова А.К., Сарсен Аманжолов атындағы ШҚУ «Dana bala» Үздіксіз және инклюзивті білім беру
орталығының жетекшісі

Ислямова С.А., Сарсен Аманжолов атындағы ШҚУ «Берел» баспасының директоры

С 30 «Инклюзивті білім беру жағдайында ата-аналармен серіктестік» Халық. ғыл.-практ. конф.
материалдар жинағы / жалпы редакциясы Кукина Ю.Е. – Өскемен: С. Аманжолов атындағы ШҚУ «Берел»
баспасы, 2025. – 295 б. = Сб. матер. Междун. науч.-практ. конф. «Партнерство с родителями в контексте
инклюзивного образования» / под общ. редакцией Кукиной Ю. Е. – Усть-Каменогорск: издательство «Берел»
ВКУ имени С. Аманжолова, 2025. – 295 с.

ISBN 978-601-314-832-8

Жинаққа инклюзивті білім берудің өзекті мәселелері мен болашағына және ерекше білім беру
қажеттіліктері бар балалардың ата-аналарын оқу үдерісіне қосуға арналған мақалалар енгізілген. Әріптестіктің
тиімді үлгілері мен тәжірибелері талданады; халықаралық және ұлттық тәжірибе зерделенді, инклюзивті білім
берудің қазіргі заманғы әлеуметтік-педагогикалық, психологиялық мәселелерін шешу жолдары анықталды.

Жинақ білім беру, арнайы және инклюзивті білім беру, әлеуметтік жұмыс, психология саласындағы
мамандарды, сондай-ақ ерекше білім беру қажеттілігі бар балалардың ата-аналарын қызықтырады.

Мақала мазмұны үшін жауапкершілік авторға жүктеледі.

В сборник включены статьи, посвященные актуальным проблемам и перспективам инклюзивного
образования и включения родителей детей с особыми образовательными потребностями в учебно-
воспитательный процесс. Проанализированы эффективные модели и практики партнерства; изучен
международный и республиканский опыт, определены пути решения для преодоления современных социально-
педагогических, психологических проблем инклюзивного образования.

Сборник будет интересен специалистам в сфере образования, специального и инклюзивного
образования, социальной работы, психологии, а также родителям детей с особыми образовательными
потребностями.

За содержание представленных материалов ответственность несет автор публикации.

ӘОЖ 376
КБЖ 74.3

ISBN 978-601-314-832-8

© С. Аманжолов атындағы ШҚУ, 2025

Уважаемые коллеги, дорогие друзья!

Рад приветствовать вас от имени Генерального консульства Российской Федерации и Русского Дома в г. Усть-Каменогорске.

Прежде всего позвольте поблагодарить руководство Восточно-Казахстанского университета имени Сарсена Аманжолова за приглашение и безупречную организацию нашей встречи. Особая признательность - всем экспертам, готовым сегодня щедро поделиться опытом.

Отдельно хочу подчеркнуть значимость присутствия здесь Инны Александровны Орловой — председателя Международного сообщества матерей детей-инвалидов «ПРО_НЕЕ», члена «Родительской платформы» при Уполномоченном при Президенте Российской Федерации по правам ребенка. Инна Александровна многие годы отстаивает идею, что семейное участие — не периферийный, а центральный элемент любой эффективной системы инклюзивного образования. Под ее руководством сообщество «ПРО_НЕЕ» объединило тысячи родителей, разработало цифровые навигаторы для семей, успешно масштабировало проекты поддержки в различных регионах России, а сегодня делится наработками с коллегами Казахстана. Уверен, что ее доклад станет кульминацией нашей повестки и вдохновит нас на новые формы взаимодействия с родительскими организациями.

Тема конференции затрагивает особо чувствительную сферу — создание условий, при которых каждый ребенок, вне зависимости от особенностей развития, получает шанс раскрыть потенциал. Ключ к успеху — доверительное партнерство с семьей. Без активного, информированного родителя невозможно ни корректно выстроить образовательный маршрут, ни обеспечить устойчивый результат реабилитации, ни сформировать в ребенке уверенность в собственных силах.

Россия и Казахстан уже продвинулись на этом пути. Программы ранней помощи, модельные центры сопровождения, межведомственные механизмы маршрутизации семей — все эти инициативы подтверждают ценность обмена опытом.

Коллеги! Мы живем в эпоху, когда гуманитарные связи становятся прочным фундаментом стратегического партнерства между нашими странами. Формирование инклюзивной, человеко-ориентированной образовательной среды — серьезный вклад в будущее, где каждый гражданин чувствует себя нужным и защищенным. Уверен, что сегодняшнее обсуждение послужит катализатором новых совместных инициатив, научных публикаций и практико-ориентированных проектов.

Желаю всем участникам продуктивной работы, содержательных дискуссий и душевного тепла, без которого даже самые продвинутые методики теряют силу. Пусть решения, найденные здесь, помогут родителям чувствовать себя увереннее, специалистам — работать вдохновенно, а нашим детям — расти счастливыми и смело воплощать мечты.

*Дяченко А.А, вице-консул Генерального консульства
Российской Федерации в г. Усть-Каменогорск*

Секция 1.

ЕРЕКШЕ БІЛІМ БЕРУ ҚАЖЕТТІЛІКТЕРІ БАР БАЛАЛАРДЫҢ АТА-АНАЛАРЫМЕН ӨЗАРА ӘРЕКЕТТЕСТІКТІҢ ҰЛТТЫҚ ЖӘНЕ ХАЛЫҚАРАЛЫҚ ТӘЖІРИБЕСІ ЖӘНЕ ОЛАРДЫҢ БІЛІМ БЕРУ ПРОЦЕСІНЕ ҚАТЫСУЫ

ПАРТНЕРСТВО С РОДИТЕЛЯМИ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ: СОВРЕМЕННЫЕ МОДЕЛИ И ПРАКТИКИ

УДК 376

ИНКЛЮЗИВТІ БІЛІМ БЕРУДІҢ ҚАЗІРГІ ӘЛЕУМЕТТІК- ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ЖӘНЕ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ МӘСЕЛЕЛЕРІ ЖӘНЕ ШЕШІМІ

Абишева М.К., Сыдықанова А.Т. Омиртаева Э.А.
Қазақстан Республикасы, Абай обласы, Семей қаласы,
«№35 Жалпы орта білім беретін мектеп» КММ
e-mail: Almawka_97@mail.ru

Қазіргі таңда қоғамда әрбір баланың білім алу құқығын қамтамасыз ету – басты мақсаттардың бірі. Осы орайда инклюзивті білім беру жүйесінің рөлі артып келеді. Инклюзивті білім – ерекше білім беру қажеттілігі бар балалардың жалпы білім беру мекемелерінде өз құрдастарымен тең дәрежеде білім алуын көздейтін процесс.

Жалпы қысқаша ақпарат беретін болсақ қазірде, мектеп бойынша барлығы 1478 оқушы оқиды, оның ішінде 1-9 сыныптарда инклюзивті сыныптарда 27 оқушы білім алады.

Бұл 27 баланың барлығында әртүрлі диагноздармен ПМПК анықтамасы бар:

ОНР (жалпы сөйлеу дамуының бұзылуы) 3-деңгей – 2 оқушы;

ОНР 2-деңгейі және ЗПР (психикалық дамудың тежелуі) – 2 оқушы;

ЗПР(психикалық дамудың тежелуі) бейімделген бағдарлама бойынша-13 оқушы;

Жеңіл деңгейдегі ақыл-ой кемістігі бар, жеке білім беру бағдарламасы бойынша-10 оқушы;

Үйден білім алатын мүмкіндігі шектеулі-5 оқушы.

Ерекше білім беру қажеттілігі бар балалар психологиялық жағынан күрделі жағдайда, сондықтан әр балаға және оның жақындарына психологиялық-педагогикалық көмек қажет.

Түзету-дамыту жұмыстары мерзімді түрде, негізінен, ерекше балалар бар сыныптарда ұжымдық ойын түрінде өткізіледі. Бұл – оларды сыныптастарынан бөлмей, жеке жұмысқа шақырмай, назарды жасырын түрде сол балаларға көбірек аудару үшін жасалады.

Жыл сайын инклюзивті балалар санының артуын ескере отырып, бізде келесі сұрақтар туындайды:

1. Барлық балалар өзін жайлы сезінуі үшін оқу үдерісін қалай ұйымдастыру керек?

2. Даму мүмкіндігі шектеулі оқушыларды қалай қолдау қажет?

3. Мұғалім қандай ұстанымда болуы керек?

Бұдан бөлек инклюзивті білім берудегі ең басты әлеуметтік мәселелерде бар. Олар:

1. Көңіл-күй мен көзқарас.

Қоғамда мүгедектігі бар балаларға немесе ерекше қажеттіліктері бар оқушыларға деген теріс көзқарас пен түсінбеушілік жиі кездеседі. Бұл – инклюзияның дамуына кедергі.

2. Мұғалімдердің дайындық деңгейі.

Инклюзивті білім беру үшін педагогтар арнайы дайындықтан өтуі керек. Кейде мұғалімдер ерекше білім беру қажеттіліктері бар балалармен қалай жұмыс істеу керекін білмейді.

3. Материалдық-техникалық база.

Кейбір мектептерде арнайы құрал-жабдықтар, пандустар, тактильді жолдар немесе арнайы оқу материалдары жоқ.

4. Құқықтық және нормативтік мәселелер.

Заңдар бар болғанымен, олардың орындалуы әрқашан тиімді емес. Мысалы, кейбір білім беру ұйымдары инклюзивті орта құруға міндеттелсе де, нақты іс жүзінде толық жағдай жасалмайды.

5. Ата-аналардың қолдауы мен түсінігі.

Кей ата-аналар ерекше қажеттіліктері бар балаларды жалпы білім беру мектептерінде оқытуға қарсы болуы мүмкін – олар бөлектенуден, ортаның кері әсеру болуы мүмкін деп уайымдайды.

Инклюзивті білім берудегі психологиялық мәселелер де өте маңызды. Білім беру барысында кездесетін негізгі психологиялық қиындықтар:

1. Баланың өзін-өзі қабылдауы мен сенімділігі.

Ерекше қажеттіліктері бар балалар кейде өздерін басқалардан кем сезінуі мүмкін. Бұл олардың өзін-өзі бағалауына және оқуға деген мотивациясына кері әсер етеді.

2. Сыныптағы қарым-қатынас.

Басқа оқушылар тарапынан қабылдамау, мазақтау, бөлектеу сияқты жағдайлар жиі кездеседі. Бұл ерекше балалардың эмоционалды жай-күйіне кері әсер етеді.

3. Мұғалімнің эмоционалды күйі.

Инклюзивті сыныппен жұмыс істеу мұғалімнен көп шыдамдылық пен психологиялық дайындықты талап етеді. Кейде шаршау, күйзеліс (стресс) жағдайлары болады.

4. Ата-аналардың уайымы мен қысымы.

Ерекше баланың ата-анасы үнемі оның жағдайын уайымдап жүреді. Сонымен қатар, басқа ата-аналар да инклюзивті оқуға қарсы пікірлер білдіруі мүмкін, бұл қосымша психологиялық қысым туғызады.

5. Психологиялық қолдау жүйесінің әлсіздігі.

Көп мектептерде психолог мамандары немесе қосымша білім берудегі мамандар жеткіліксіз немесе олар ерекше қажеттіліктері бар балалармен жұмыс істеуге маманданбаған.

Барлық балалар, өздерінің физикалық, психикалық және басқа да ерекшеліктеріне қарамастан, тұрғылықты жері бойынша жалпы білім беретін мектепте өз қатарластарымен бірге білім алады және оларға арнайы қолдау көрсетіледі.

Бұл мәселеде сынып жетекшісі мен мектеп психологының және пән мұғалімдерінің өзара әрекеттестігі маңызды рөл атқарады.

Инклюзивті сыныптарда оқитын оқушылар эмоционалды тұрақсыздығымен, импульсивті реакцияларымен, өзін-өзі дұрыс бағаламауымен, ойын түріндегі мотивациясының басымдығымен ерекшеленеді, сондықтан олар мұғалімнің талаптарына бағынуға қиналады.

Мәселені жалғыз шешудің мүмкін еместігін анық түсіне отырып, мектеп отбасы, қоғам, ұйымдық құрылымдармен тығыз байланыс орнатуға барынша ұмтылады және баланың білім алуы мен дене дамуы арасындағы байланысты жан-жақты қамтамасыз етуге тырысады.

Бұл ретте біз балаларға денсаулығын қалпына келтіруге көмектесуге бағытталған, шынықтыру шаралары мен кешенді жаттығу әдістері арқылы жүзеге аса алатын әдістермен жұмыс жасаймыз. Бұл әдістер баланың психикалық процесстерін дамытып, баланы сабырлыққа, өз-өзіне қызмет ете алу дағдысына үйретеді. Оқушыларға білім алып, өмірлік дағдылар мен іскерліктерді игеруге, әлеуметтік жағдайларға бейімделуге көмегін тигізіп, қосымша мүмкіндіктерді береді.

Бұл іс-шаралардан күтілетін нәтижелер:

- Оқу еңбегі мен белсенді демалыстың оңтайлы режимін кезектестіруді енгізу;
- Оқушылардың физикалық, психикалық және әлеуметтік денсаулығы деңгейінің жоғарылауы;
- Денсаулыққа қауіпті мінез-құлық тәуекелдерінің азаюы;
- Профилактикалық жұмыстың күшеюі;
- Балалар мен олардың ата-аналарының денсаулыққа саналы көзқарасы – өмірдегі табыстың негізгі факторы ретінде;
- Шынықтыру процедураларының дағдыларын меңгеру, шынықтыру.

Психо- әлеуметтік бағыттағы жұмысымыздың мақсаты:

Барлық білім беру үдерісіне қатысушылардың денсаулығын жақсарту мақсатында денсаулық сақтау технологиялары жүйесін әзірлеу және қолдану және жүзеге асыра отырып нәтиже алу. .

Инклюзивті білім берудегі әлеуметтік-психологиялық жұмысымыздың негізгі принциптеріне тоқталатын болсақ:

1. Жеке тұлғаның өзін-өзі жүзеге асыруына қолайлы, жайлы ортаны құру;
2. Бағдарламаның мақсаты мен мазмұнының мемлекеттік және өңірлік саясаттың мүдделеріне сәйкестендіру;
3. Денсаулық сақтау технологияларын жасау бойынша отандық және шетелдік ғалымдар мен педагогтердің озық тәжірибесін енгізу;

4. Оқушыларды өз ағзасын сауықтыруға, оқу және бос уақытты тиімді пайдалануға саналы түрде қатыстыру;

5. Балаларда салауатты өмір салтын қалыптастыру ісіне ата-аналарды қатыстыру, санитарлық-ағартушылық жұмыстар жүргізу; педагогтарды салауатты педагогикалық орта қалыптастыруға бағытталған кең ауқымды педагогикалық қозғалысқа қатыстыру;

6. Әлеуметтік көмекке мұқтаж отбасындағы балалардың әлеуметтік және құқықтық қорғалуын қамтамасыз ету;

7. Денсаулығында шектеулі мүмкіндіктері бар балалардың бейімделуіндегі кемшіліктерді уақытылы анықтау;

8. Денсаулығында шектеулі мүмкіндіктері бар және мүгедек балаларға жалпы білім беру бағдарламасын меңгеруге жағдай жасау және оларды оқу орнына бейімдеу;

9. Денсаулығында шектеулі мүмкіндіктері бар балалар мен мүгедек балаларға олардың психикалық немесе физикалық даму ерекшеліктерін, жеке мүмкіндіктерін ескере отырып, психологиялық-педагогикалық көмек көрсету (ПМПК ұсынымдарына сәйкес);

10. Ата-аналарға (заңды өкілдерге) медициналық, әлеуметтік және басқа да мәселелер бойынша кеңес беру және әдістемелік көмек көрсету.

Бұл принциптерді ұстана отырып инклюзивті білім берудегі түрлі мәселелерді шешу жолдарын ұсынатын болсақ:

1. Дене шынықтыру-сауықтыру жұмысының тиімділігін арттыру үшін материалдық базаны нығайту;

2. Денсаулық жағдайын мониторингілеу;

3. Мұғалімдер мен ата-аналардың денсаулықты сақтау мәселелері бойынша біліктілігін арттыру: жеке кеңестер, ағартушылық жұмыс (педагогикалық бірлестіктер жиналыстарында сөз сөйлеу, психологиялық-педагогикалық практикумдар, семинарлар өткізу);

4. Дамуында ерекшелігі бар балаларға толыққанды білім алуға мүмкіндік беретін бейімделген ортамен тығыз жұмыс жасау;

5. Ата-аналардың денсаулықты сақтау мен нығайту, салауатты өмір салтын тәрбиелеу, мектептегі қиындықтардың алдын алу, даму ерекшеліктері бар және оқуында қиындықтар бар балаларға көмек көрсету туралы білім деңгейін көтеру.

Инклюзивті білім беру бағыты бойынша жұмыс атқаратын ұстаздарға арналған ұсыныстар:

1. Оқушыға берілетін материалдық база есте сақтауға ыңғайлы әрі түсінікті болуын қадағалау қажет.

2. Балаға берілген ақпарат қызықты болу керек, себебі оқу мотивациясының жоғары болуы есте сақтау қабілетіне өте жақсы әсер етеді.

3. Балада шаршаудың айқын белгілері байқалса, үзіліс жасау қажет.

4. Оқытылатын материалды шағын бөліктермен беру керек, себебі мұндай тәсіл ақпаратты жылдам әрі ұзақ уақытқа есте сақтауға көмектеседі.

5. Сабақ барысында көрнекілікті қолдану қажет.

Көрнекілік – оқушының әсерін байытып, сезімдік тәжірибесін кеңейтеді. Сондықтан материалды есте сақтау үшін көрнекі құралдарға сүйену өте маңызды. Мысалы: түрлі оқу құралдары, макеттер, суреттер.

Қорыта келе, бұл ауқымды мәселе болғандықтан бұның шешу жолы барлық пән ұстаздары мен арнайы мамандар, ата-аналары мен достарының қарым-қатынасына баса көңіл аударғымыз келеді. Пән ұстаздарына үзіліс уақытында, сергіту сәтінде, сабақ барысында қолдануға арналған әдістер мен тренингтік жаттығулар тізімі бар әдістемелік нұсқаулық ұсынудамыз. Бұл әдістер ерекше назардағы оқушылармен ғана емес сонымен қатар барлық сынып оқушыларының достық қарым қатынасын нығайтуда, психикалық процесстердің дамуына, жағымды көңіл күй орнату барысына да көп септігін тигізеді.

Қолданылған әдебиеттер тізімі

1. Инклюзивті білім беру мазмұны және әдістемесі/ М.Оспанбаева. – Алматы, 2019 ж.-120 б.
2. Байтұрсынова А.А. Арнайы педагогика. – Алматы, 2008. – 173 б.
3. Кусаинова А.К., Аргынов А.К., Жумақанова Р.А. Профессиональная подготовка населения в области инклюзивного образования. Методическое пособие. – Алматы, 2008. – 120 с.

УДК 376

РОЛЬ РОДИТЕЛЕЙ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБУЧЕНИИ

Ғазизова Н. З.

«Ш.Уәлиханов атындағы орта мектебі» КММ

Қазақстан Республикасы, ШҚО, Тарбағатай ауданы, Тұғыл ауылы,
e-mail: z-naz-erke@mail.ru

Современный этап развития специальной педагогики и психологии характеризуется поиском новых путей социальной адаптации детей с психическими и физическими проблемами. Значительный успех в социализации ребенка с особыми образовательными потребностями может быть достигнут только при активном участии в этом процессе семьи, и, в первую очередь, родителей. В связи с этим, проблема семьи ребенка с отклонениями в развитии является одной из самых актуальных. В Концепции семейного воспитания подчеркивается, что «современная семья должна стать главным звеном в воспитании ребенка, обеспечить ему надлежащие материальные и педагогические условия для физического, нравственного и духовного развития». И это закономерно, ведь построить полноценную национальную школу без активного участия и поддержки семьи невозможно. В последние годы, несмотря на внедрение инклюзивного обучения, предусматривающего привлечение родителей, как активных участников учебно-воспитательного процесса, в теории и практике педагогической науки возникла необходимость активного изучения семьи, воспитывающей ребенка с особыми потребностями. Специалистов

интересуют вопросы не только формирования у детей новых умений и навыков, они рассматривают семью как основной стабилизирующий фактор адаптации ребенка. Именно из собственной семьи ребенок выносит во взрослую жизнь первые представления о морально-человеческих ценностях, нормах поведения, характере взаимоотношений между людьми. В семье дети не только подражают близким, ориентируются на их социальные и нравственные установки. Поэтому психологическая зрелость родителей, их идеалы, опыт социального общения чаще всего имеют решающее значение в развитии ребенка.

Семья – это микросоциум, в котором формируются нравственные качества ребенка, его отношение к людям, представление о характере межличностных взаимоотношениях. И этот факт нельзя упускать как в диагностической, так и в дальнейшей коррекционной работе с ребенком с проблемами в развитии. Не всегда условия воспитания в современной семье, к сожалению, являются благоприятными для развития и воспитания детей с ограниченными возможностями. Кроме того, воспитание неполноценного ребенка особенно сложное и ответственное. Эту ответственность родители обязаны нести перед своим ребенком и обществом. Если ребенок с особыми потребностями лишен правильного воспитания, то его личностное недоразвитие углубляется, а сами дети могут стать обузой для семьи и общества. Семья ребенка с отклонениями в развитии является ее первым социализирующим институтом.

Процесс взросления детей такой категории проходит с большим трудом и в несколько замедленном темпе, его можно разделить на этапы:

I этап социализации – вхождение ребенка в социум. Первой ступенькой является адаптация его в семье. Успешность этого процесса зависит от того, насколько адекватно члены семьи реагируют на проблемы ребенка и помогают в их преодолении. Возникающие трудности – результат неправильной позиции родителей и других членов семьи.

II этап социализации – это пребывание ребенка в учебном заведении. Важную роль должно сыграть такт педагогов, уважение к ребенку с особыми образовательными потребностями. Настройку ребенка на пребывание в заведении, важность новых изменений в его жизни выполняют члены семьи.

III этап социализации – адаптация ребенка и его семьи собственно в обществе, (поиск других семей с подобными проблемами, установление контактов, поиск своей «социальной ниши»).

Семьи, в которых воспитываются дети с отклонениями в развитии, живут под грузом многочисленных проблем, не каждый родитель оказываются способными принять болезнь ребенка, адекватно реагировать на постоянно возникающие проблемы. Известно, что пролонгированная психотравмирующая ситуация оказывает негативное влияние на психику родителей и усложняет их отношение к ребенку. Некоторых родителей трагичность ситуации надламывает. А собственно личностные качества родителей определяют возможности социализации детей и адаптации к жизни, то есть их будущее. Важно наличие у родителей такого важного качества как стрессоустойчивость, именно она необходима для поддержки ребенка. Отсутствие же этого качества указывает на неспособность родителей осуществлять воспитание и социальное

сопровождение собственного ребенка в течение всей жизни, взаимодействовать со специалистами разного уровня или наоборот, свидетельствует о склонности к аутизации по отношению к ребенку или социуму.

Какими же особенностями отличаются семьи, негативно влияющие на формирование детей?

Некоторые ученые различают следующие их виды:

1. Неблагополучная семья. Внутри родственных отношений таких семей идет несовместимость во взглядах и принципах организации семьи, стремление достичь целей за счет использования чужого труда; желание подчинить своей воле другого. Это семьи с неблагополучной эмоциональной атмосферой, где родители не только равнодушны, но и грубо относятся к детям; семьи с нездоровой моральной атмосферой и. т.д.

2. Конфликтные семьи (родители не стремятся избавиться от недостатков своего характера).

3. Семьи с недостаточным воспитательным ресурсом (неполные семьи или с низким общим уровнем развития родителей. Низкая образованность или отсутствие воспитания, которые не позволяют помочь детям в учебе и решении других проблем).

4. Педагогические некомпетентные семьи (где царят надуманные или устаревшие представления о ребенке. Имеется желание у родителей сохранить у ребенка определенные образцы поведения, которые им нравятся – послушание, неактивность).

Враждебность, агрессивность, психические срывы у детей – это последствия родительских наказаний. В основе нарушений поведения ребенка лежат его скрытые стремления. Психологи выделяют 4 наиболее типичные и важные цели недисциплинированного поведения ребенка. Это ребенок, который:

- хочет обратить на себя внимание;
- не хочет повиноваться взрослым, стремится получить над ними верх;
- желает отомстить взрослым за то, что они его не любят и обижают;
- хочет демонстративно показать, что он ни на что не способен, и хочет, чтобы его оставили в покое.

Чтобы определить мотив, нужно наблюдать за детьми и прислушиваться к собственным чувствам. Ведь у взрослых есть значительное преимущество над детьми – они могут управлять своими эмоциями. Поэтому, вместо повышения голоса лучше проявить свою любовь, ведь ребенок всегда нуждается и ищет защиты взрослых. Если взрослые излишне используют силу и власть, то срабатывает механизм самозащиты – отсюда детское раздражение.

Главным событием у детей 6-7 лет является изменение статуса – поступление в школу. Успешное обучение во многом зависит от того, учитывают ли учителя, родители закономерности физического и психического развития первоклассников.

Существует термин школьная зрелость (психологическая готовность к школе). В этом случае речь идет об интеллектуальной, эмоциональной, социальной зрелости ребенка.

Интеллектуальная зрелость – это определенный объем знаний, представлений, понятий, установление связей между явлениями и событиями способность к логическому мышлению и т.д.

Эмоциональная зрелость – развитие произвольного поведения, умение сосредоточиваться на выполнении определенных задач.

Социальная зрелость – потребность в общении со сверстниками и умение подчинять свое поведение правилам, умение слушать и выполнять указания учителя.

Итак, школьная зрелость – это необходимый уровень развития ребенка, без которого он вообще не может успешно учиться.

Каждый ребенок имеет свои слабые и сильные стороны и проходит индивидуальный путь развития.

В процессе воспитания детей с психофизическими нарушениями необходимо учитывать объективные трудности их развития, а именно: трудности речевой коммуникации, социальную инфантильность, несформированность социально-бытовой компетентности, эмоционального развития, нарушения поведения, нечеткие представления о системе поведения, нарушение общего психического развития и др.

В младшем школьном возрасте закладывается фундамент нравственного поведения, начинает формироваться характер ребенка.

Известный психолог отмечает некоторые особенности характера младшего школьника:

- импульсивность – склонность действовать немедленно. Причина – возрастная слабость волевой регуляции поведения, потребность в активной внешней разрядке;
- общая недостаточность воли – не умеет долго идти к намеченной цели, преодолевая трудности;
- капризность, упрямство – недостатки воспитания;
- любознательность, непосредственность, доверчивость – склонность к подражанию. Опасность заключается в том, что ребенок перенимает не только положительное;
- эмоциональность – неумение сдерживать свои чувства, контролировать их проявления.

Отклонения в развитии личности ребенка проявляется по-разному: или в не конкретном понимании мотивов деятельности, в ограничении знаний о требованиях коллектива или в неумении сопоставлять свои намерения, желания с общими целями. Наблюдается также некоторая изолированность ребенка от ученического коллектива. У одних детей проявляется высокомерие, переоценка собственных сил, умений и своего места в коллективе, у других – чрезмерная робость, застенчивость, недооценка собственных сил, часто встречается не критичность и покорность чужим влияниям. Эти проявления обусловлены недостатком общения, контактов с людьми и могут быть обусловлены недоразвитием речи или недостатками воспитания.

У детей с недостатками слуха проблемы формируются в сфере словесно-логического мышления. Нарушение слухового восприятия вызывает

подозрительность, невозможность понять услышанное. Это приводит к неустойчивому поведению. Слабовидящим детям свойственна недостаточная пространственная ориентация и скудная эмоциональная жизнь. У детей с нарушениями интеллектуального развития наблюдается недоразвитие высших форм памяти, мышления, характера. Недоразвитие личности проявляется в примитивных реакциях, повышенной самооценке, негативизме, недоразвитии воли, невротических реакциях. Дети с умственными недостатками проявляют пассивность, инертность, подчинение постороннему влиянию, и все это – из-за отсутствия критического мышления. В них трудно сформировать мораль, понятие качества не проявляются в некритическом отношении к собственному поведению и умение правильно оценить свои силы.

Учитывая вышесказанное, основными задачами семейного воспитания являются:

- формирование привычек позитивного поведения;
- положительная оценка ребенка и адекватная оценка его деятельности (Что сделал? Чему научился? Как проявил себя?);
- благоприятный психологический климат семьи.

Родители должны дать своим детям важнейший урок – нести людям радость. Отсюда неоспоримое значение развития эмоциональной сферы у детей, различия и реакция на чувства и поступки людей, усвоение норм этикета и правил общения.

Инклюзивное обучение — это подход, при котором все дети, независимо от их физических, умственных или эмоциональных особенностей, получают равные возможности для участия в образовательном процессе. В этом контексте важную роль играют родители, которые оказывают влияние не только на развитие своего ребенка, но и на создание среды, способствующей успешной интеграции детей с особыми потребностями в общий образовательный процесс.

УДК 376

ПРОБЛЕМЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С РОДИТЕЛЯМИ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ НА ЭТАПЕ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.

Гейгер Е. П.,

КГКП «Детский сад-ясли №21 «Айналайын» отдела образования по
г. Усть-Каменогорску управления образования ВКО, Казахстан
e-mail: elena.geyger@mail.ru

Инклюзивное образование – государственная политика Республики Казахстан, гарантирующая равенство и доступность образования всех уровней с учетом интеллектуального развития, психофизиологических и индивидуальных особенностей каждого ребенка. Другими словами, инклюзивное образование должно быть доступно всем без исключения детям (в том числе и с особыми образовательными потребностями) и гарантировать им специальные условия и

необходимую социальную и психолого-педагогическую поддержку на всех этапах, начиная с дошкольного возраста. Основная цель типовой учебной программы дошкольного воспитания и обучения (в редакции приказа Министра просвещения РК от 14.10.2022 №422): создание благоприятных безопасных образовательных условий для воспитания и обучения детей дошкольного возраста, целостное развитие и раскрытие потенциала каждого ребенка на основе общечеловеческих и национальных ценностей с учетом его интересов, особенностей и потребностей.

Детский сад – первая социальная образовательная организация, которой предстоит ввести ребенка с особыми образовательными потребностями (ООП) в свой коллектив. На этом этапе мы сталкиваемся с первыми проблемами. В дошкольную организацию могут быть зачислены дети с разными нарушениями в развитии на условиях инклюзивного или интегрированного образования. Зачисление проходит автоматически через портал balabaqsha.nation.kz, т.е. сотрудники детского сада не знают какой ребенок к ним придет. К сожалению, плановое медицинское обследование здоровья и физического развития, которое дети проходят перед посещением детского сада, часто проводится формально. Специалисты не диагностируют и не выявляют вовремя соответствующие симптомы, а родители, в силу разных причин не говорят или не заостряют внимание на них. Таким образом, ребенок зачисляется в детский сад без рекомендаций и обследования ПМПК. Нередко, только после зачисления в детский сад проявляются проблемы в развитии, сложности в социальной адаптации или особенности здоровья, особенно это заметно у детей с расстройством аутистического спектра (РАС) или РДА – ранний детский аутизм. Образовательная среда, как лакмусовая бумага, выявляет особые потребности такого ребенка. Если в семье родители не обращали внимание на необычное поведение, не замечали типичных симптомов или реакций, в детском коллективе, особенно в период адаптации, все проявления обостряются и становятся заметными. В таком случае психологу дошкольного учреждения необходимо убедить родителей пройти обследование в ПМПК. На этом этапе возникает вторая проблема: когда выявлены особенности ребенка, не всегда родители готовы пройти обследование и принять заключение ПМПК.

Этапы помощи аутичному ребенку.

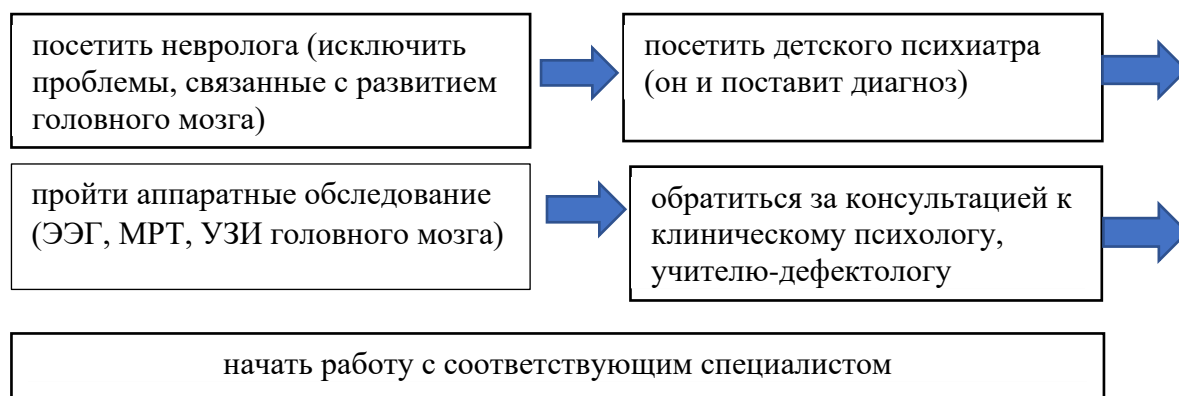


Рисунок 1– Этапы помощи аутичному ребенку.

От психолога, педагогов и администрации детского сада требуется профессионализм (особенно высокая компетентность в вопросах психического, физического и физиологического развития детей данного возраста); проявление такта и чувства эмпатии; умение аргументировать свою позицию, заинтересованность в благополучном и полноценном развитии ребенка. Если этих условий нет, то в одних случаях, возникает конфликт между родителями и работниками учреждения, в других, ребенка просто переводят из одной возрастной группы в другую, и его особые образовательные потребности не удовлетворяется должным образом.

Для детей с ООП на базе образовательного учреждения мы создаем индивидуальные программы. Так как обычные методы приемы обучения могут не давать положительных результатов, педагоги ДОО должны не только знать индивидуальные особенности детей с ООП разных категорий, но и владеть технологиями работы с такими детьми, уметь создавать особые условия и определять критерии освоения этой программы. Например, для детей с РАС мы разрабатываем программы, в которых делается акцент на развитие коммуникативных способностей и полноценную социализацию в детском коллективе. Ведь самым главным достижением для такого ребенка является приобретение опыта коммуникации и социализации в среде здоровых сверстников.

Методы, используемые в работе с детьми с РАС (расстройство аутистического спектра):

- арт-терапия (изобразительное искусство, музыка);
- телесноориентированная терапия;
- игровая терапия;
- концепция ТЕАССН (комплексное вмешательство при аутизме, направленное на повышение самостоятельности);
- АВА – терапия (прикладной анализ поведения);
- сенсорная интеграция.

Модель психолого-педагогического сопровождения детей с ООП в дошкольной образовательной организации.

Данная модель показывает, что психолог, педагоги и специалисты дошкольного учреждения посредством специальных методов и приемов развивающей работы обеспечивают ребенку с ООП достаточный уровень умственного, речевого, социально-коммуникативного и личностного развития для усвоения образовательной программы. Для этого педагогам необходимо активно заниматься самообразованием, проходить курсы повышения квалификации по вопросам инклюзивного образования, изучать специфику, методы и приемы работы с особенными детьми, чтобы они не только сами взаимодействовали с особенным ребенком, но и могли обучить родителей определенным техникам и приемам. Никакая суперметодика и никакой суперспециалист не поможет, если нет взаимодействия с семьей.



Рисунок 1– Модель психолого-педагогического сопровождения детей с ООП в дошкольной образовательной организации

Для этого проводятся обучающие практические занятия с родителями, а также родителей приглашают поучаствовать в занятии вместе с ребенком, чтобы они практически усвоили специальные методы и приемы работы со своим ребенком и могли применять их дома, а также они знакомятся с требованиями, предъявляемыми специалистами. Очень важно в работе с особенными детьми соблюдать единство требований, иначе у ребенка в отношении к занятию возникнет беспорядок, это осложнит задачу педагогам – занятия станут бесполезными.

Тем не менее, далеко не все родители идут на сотрудничество и это еще одна серьезная проблема. Многие, ссылаясь на свою занятость, не стремятся заниматься или просто поиграть с ребенком, единство требований не соблюдается, это заметно даже в режиме дня. Конечно, многие дети с ооп метеочувствительные, у них бывают проблемы со сном, с питанием, поэтому в течение дня, они могут быть вялыми или наоборот, возбужденными, но иногда родители сами не прилагают усилий, чтобы приучить ребенка к режиму или привить ему необходимые навыки.

Чтобы такие проблемы решать конструктивно, педагогу-психологу необходимо правильно вести сотрудничество с семьей:

Во-первых, организовать взаимодействие с различными учреждениями и специалистами, работающими с особенными детьми, создать банк данных в целях оказания помощи семьям с такими детьми;

Во-вторых, иметь знания о всестороннем развитии ребенка, его возрастных, личностных, познавательных, физических и физиологических особенностях;

В-третьих, проводить первичную диагностику, мониторинг развития ребенка владеть необходимыми диагностическими методами, в том числе, наблюдения и интервьюирования;

В-четвертых, уметь выстраивать доверительные отношения с ребенком и его родителями;

В-пятых, владеть навыками консультирования (иметь достаточно высокий уровень эмоционального интеллекта, эмпатию, готовность выслушать, проявляя сочувствие);

В-шестых, применять индивидуальный подход в работе с семьей, учитывая опыт и мнение родителей ребенка, вести диалог на равных.

В-седьмых, осознавать риски для ребенка и его матери.

Эффективное сотрудничество с родителями можно выстроить по следующему алгоритму:

1. Родители и специалисты формулируют проблемы и выделяют характерные симптомы;

2. Специалисты (врачи, ПМПК, клинический психолог и др.) определяют причины возникновения этих проблем и симптомов у ребенка;

3. Специалисты совместно с родителями намечают цель и стратегию работы с ребенком.

Родительские компетенции не являются врожденным навыком, они формируются в процессе взаимодействия с ребенком и зависят от многих факторов: начиная от степени удовлетворения потребностями, до особенностей семейных взаимоотношений. Тем не менее, именно они определяют детско-родительское взаимодействие, которое играет ведущую роль в развитии и социализации ребенка. Следовательно, родительские компетенции необходимо развивать и значительную помощь в этом могут оказать специалисты дошкольных организаций: педагог-психолог, логопед, учитель-дефектолог (если есть), воспитатели, которые в свою очередь должны иметь необходимые профессиональные качества, знания, умения и постоянно повышать квалификацию.

Список использованной литературы

1. Стратегический план развития Республики Казахстан до 2025 года. Указ Президента Республики Казахстан от 15 февраля 2018 года, № 636

2. Открытое досье по инклюзивному образованию. ЮНЕСКО, 2003

3. Равенство и инклюзивный подход в образовании. Руководство по подготовке, пересмотру и оценке планирования в секторе образования

(совместный продукт Инициативы ООН в области образования и др. международных организаций – 2010 г.

4. Айдарбекова А.А. Создание социально гуманной среды в организациях общего образования. - Алматы, 2015.

5. Екжанова Е.А., Стребелева Е.А. Коррекционно-педагогическая помощь детям раннего и дошкольного возраста. СПб., – 2008.

6. <https://www.inform.kz/ru/> Сколько в Казахстане детей с ограниченными образовательными потребностями?

УДК 37.072

МЕНЕДЖМЕНТ В СПЕЦИАЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ ОБРАЗОВАНИЯ

Дюсембинова Д. А., магистр социальных наук,
КГУ «Центр поддержки детей с расстройством аутистического спектра
«Асыл Мирас» управления образования Восточно-Казахстанской области,
г. Усть-Каменогорск, Казахстан
e-mail: dyusembinova@utemuratovfund.org

Организации образования, работающие с детьми с расстройствами аутистического спектра (РАС), предъявляют особые требования к системе управления. В отличие от обычных школ, такие специальные организации образования (например, центры помощи детям с аутизмом или специализированные школы) должны обеспечить комплексный, междисциплинарный подход, учитывающий специфические потребности обучающихся. Дети с аутизмом имеют сочетание коммуникативных, социальных и поведенческих особенностей, что диктует необходимость создания специальных условий для их обучения и развития. Исследователи отмечают пять ключевых условий успешной коррекционно-педагогической работы с детьми с аутизмом: глубокая теоретическая подготовка специалистов по проблеме аутизма, проведение углубленной диагностики развития с применением специальных методик, адаптация окружающей среды под нужды ребенка, обеспечение функционального применения полученных знаний и навыков, а также строго индивидуальный подход к каждому ребенку. Выполнение этих условий значительно повышает эффективность обучения и возможности социальной адаптации таких детей.

Таким образом, менеджмент в Аутизм-центрах требует системного управления, охватывающего образовательные, психологические, медицинские и социальные аспекты. Ниже рассмотрены основные элементы управления в специальных организациях образования для детей с РАС: специфика управления, кадровая политика, организационная структура, разработка адаптированных программ, работа с родителями, роль государства и нормативная база, а также особенности финансирования и ресурсного обеспечения.

Специфика управления в учреждениях для детей с аутизмом

Управление специализированной организацией образования для детей с аутизмом имеет свою специфику, обусловленную особыми образовательными потребностями детей с РАС. Прежде всего, необходим индивидуально-ориентированный подход к обучению и воспитанию. Программа обучения для каждого такого ребенка составляется с учетом его уникальных особенностей; педагогический коллектив должен хорошо понимать специфику поведения и обучения детей с аутизмом. Практика показывает, что для успешного обучения детей с РАС, руководству учреждения необходимо организовать адаптивную образовательную среду – специальным образом структурировать пространство и время занятий, использовать визуальные подсказки и расписания, чтобы ребенку было легче понимать последовательность действий. Например, в одной из моделей обучения время уроков и перемен четко визуализируется с помощью расписаний, пространство комнаты зонировано для разных видов активности, а задания подаются структурированно – такие меры снижают тревожность ребенка с аутизмом и улучшают его включенность в обучающий процесс.

Еще одна особенность управления – обязательное включение коррекционно-развивающих и медицинских компонентов в образовательный процесс. Руководству Аутизм-центра необходимо обеспечить тесное взаимодействие педагогов, психологов, дефектологов, логопедов и врачей для комплексного сопровождения каждого воспитанника. Так, медико-психолого-педагогическое сопровождение учащихся становится неотъемлемой частью управления учебным процессом: специалисты совместно разрабатывают индивидуальные планы коррекции, проводят регулярный мониторинг развития ребенка, корректируют методы обучения при необходимости. В рамках такой междисциплинарной работы уделяется внимание не только академическим знаниям, но и развитию коммуникации, навыков самообслуживания и социального взаимодействия у детей с аутизмом. Управленческие решения должны учитывать, что конечная цель работы с такими детьми – максимально возможная их социализация и самостоятельность в будущем.

Специфика управления проявляется в активном участии семьи и внешних специалистов в образовательном процессе. Менеджмент Аутизм-центра строится на партнерстве с родителями (опекунами) и сотрудничестве с внешними организациями – психолого-медико-педагогическими консультациями, ресурсными центрами, благотворительными фондами и т.д. Руководство должно быть готово, координировать эти взаимодействия: организовывать консилиумы с участием всех заинтересованных сторон, привлекать внешние ресурсы (например, консультации узких специалистов) и адаптировать стратегию развития учреждения под изменяющиеся потребности детей. Такой комплексный и системный подход к менеджменту обеспечивает эффективность работы специализированного учреждения и удовлетворение особых образовательных потребностей детей с РАС.

Кадровая политика: подбор и подготовка персонала

Кадровое обеспечение Аутизм-центра – один из ключевых факторов его успешной работы. Персонал таких учреждений должен обладать особыми

компетенциями и личностными качествами. Согласно методическим рекомендациям Министерства просвещения, в штат специализированного центра для детей с аутизмом включаются различные специалисты: методисты (по психологической и педагогической работе), педагоги-дефектологи, учителя-логопеды, социальные педагоги, воспитатели и другие сотрудники. Таким образом, формируется мультидисциплинарная команда, способная комплексно отвечать на образовательные и реабилитационные потребности детей с аутизмом.

Требования к персоналу в подобных учреждениях очень высоки. Все специалисты должны иметь профильное образование и квалификацию, подтвержденную документами. В частности, педагоги должны владеть методиками коррекционной педагогики и быть знакомы с современными подходами к обучению детей с РАС (например, методами прикладного анализа поведения, системой альтернативной коммуникации PECS, и др.). Необходима подготовка в области детской психологии, знаний о сенсорных особенностях детей с расстройствами аутистического спектра, методах управления проблемным поведением и т.д. Исследования отмечают, что одним из основных условий эффективной работы с детьми с РАС, является глубокая теоретическая подготовка специалистов по проблеме аутизма. Это подразумевает, что сотрудники центров проходят дополнительное обучение и регулярно повышают квалификацию, чтобы быть в курсе современных научных данных и практик в сфере аутизма.

Подбор кадров обычно осуществляет руководство центра с особым вниманием к личностным качествам кандидатов. Работа с детьми с аутизмом требует от педагогов большого терпения, эмпатии, умения справляться со стрессовыми ситуациями и эмоциональной устойчивости. Нередко практикуются многоступенчатые собеседования и стажировка на рабочем месте, чтобы убедиться в пригодности специалиста к данной работе. К примеру, отмечается, что в начале 2010-х в Казахстане существовал острый дефицит подготовленных специалистов по аутизму, и поэтому на базе некоторых центров создавались условия для стажировки студентов и практического обучения кадров для работы с детьми с аутизмом. Сейчас подобные центры часто служат ресурсными базами: они организуют внутренние семинары, мастер-классы, обмениваются опытом с зарубежными коллегами и привлекают экспертов для обучения персонала. Так, один из благотворительных проектов в Казахстане прямо ставит цель развивать инфраструктуру центров для детей с аутизмом и обучение сотрудников этих центров, что отражает общемировую тенденцию – инвестирование в подготовку кадров как условие повышения качества помощи детям с РАС.

Таким образом, кадровая политика Аутизм-центра ориентирована на формирование профессиональной команды специалистов разного профиля. Руководство обеспечивает подбор высококвалифицированных сотрудников, создает возможности для постоянного обучения и поддержки персонала. Это позволяет снизить текучесть кадров и выгорание, а также гарантировать высокий профессиональный уровень работы учреждения.

Организационная структура специализированных учреждений

Организационная структура учреждения для детей с аутизмом формируется так, чтобы обеспечить комплексное сопровождение ребенка и эффективное функционирование всех служб. Как правило, такая структура включает административное руководство, педагогический блок, коррекционно-развивающий (психолого-педагогический) блок, а также вспомогательный персонал.

Управленческое звено возглавляет директор учреждения, прошедший соответствующую аттестацию. Принципы управления обычно сочетают единоначалие (директор несет персональную ответственность за деятельность центра) и элементы самоуправления – в центре может действовать педагогический совет или совет учреждения, в который входят представители администрации, педагогов и иногда родительской общественности. Эти органы участвуют в принятии важных решений, разработке стратегии развития, рассмотрении результатов работы и пр. Согласно рекомендациям, управление центром строится на основе устава и действующего законодательства, при этом вопросы компетенции совета центра и общего собрания работников регламентируются уставом.

Педагогическая и коррекционная работа в таких учреждениях организована по принципу междисциплинарного взаимодействия. Часто внутри центра создаются отдельные отделения или подразделения. Небольшая наполняемость программ обучения – важная структурная особенность, позволяющая уделять максимум внимания каждому ребенку и поддерживать спокойную атмосферу в группе.

Еще одной важной структурной единицей является психолого-медико-педагогическая консультация (ПМПК) или команда сопровождения. В состав ПМПК входят все основные специалисты, работающие с ребенком (учитель, психолог, логопед, дефектолог, врач и др.), а также, при необходимости, администрация и наиболее опытные сотрудники. Такой коллегиальный орган обеспечивает системность управления образовательным маршрутом каждого ученика: решения принимаются на основе всесторонней оценки развития ребенка и согласования действий всех специалистов.

Разработка и внедрение адаптированных образовательных программ.

Адаптированные образовательные программы – это основа учебного процесса в специальных учреждениях для детей с аутизмом. Их разработка и реализация являются одной из главных управленческих задач. Программа должна соответствовать государственным образовательным стандартам, но при этом быть адаптированной к особым образовательным потребностям конкретных учащихся с РАС.

Внедрение адаптированных программ требует от менеджмента контроля и гибкости. Руководство центра следит за тем, чтобы педагоги исполняли программу, но одновременно регулярно собирает обратную связь от специалистов о ее эффективности. При необходимости программа корректируется: цели могут пересматриваться, вводятся новые методы или поддержка (например, дополнительное занятие с психологом, если возникла

проблема поведения). Важным аспектом является обеспечение так называемой функциональности навыков – чтобы знания, полученные на занятиях, дети могли применять в реальной жизни. Поэтому программа включает мероприятия по генерализации навыков: экскурсии в общественные места для тренировки социального поведения, обучение самообслуживанию в естественной обстановке (например, практические занятия по приготовлению еды, уборке), совместные мероприятия с типично развивающимися сверстниками и пр. Менеджмент центра курирует интеграцию подобных практико-ориентированных элементов в Рабочий учебный план (РУП).

Кроме того, программы регулярно оцениваются и утверждаются внешними органами. Специализированные школы обычно работают по учебным планам, которые утверждаются региональным органом управления образованием. Это означает, что даже адаптированная программа должна соответствовать определенным стандартам (количеству часов, перечню учебных предметов или областей, итоговым результатам). Руководство Аутизм-центра отвечает за соответствие программ нормативным требованиям. В то же время нормативная база предоставляет известную гибкость: законом закреплено право детей с аутизмом на различные варианты обучения в зависимости от их состояния.

В итоге, разработка и реализация адаптированных образовательных программ в Аутизм-центре представляет собой циклический процесс: диагностика – планирование (разработка индивидуальной программы) – исполнение – мониторинг – корректировка. Управление этим процессом требует участия команды специалистов, соблюдения государственных стандартов и постоянной ориентации на индивидуальные потребности ученика.

Взаимодействие с родителями и опекунами

Работа с родителями (законными представителями) детей с РАС – важнейшая составляющая менеджмента специальных организаций образования. Воспитание и обучение ребенка с аутизмом эффективно только при условии согласованных действий педагогов и семьи, поэтому руководство Аутизм-центра строит системное взаимодействие с родителями на принципах партнерства, доверия и открытости.

Первый уровень взаимодействия – формально-правовой. При приеме ребенка в учреждение с родителями, как правило, заключается договор (соглашение), определяющий права и обязанности сторон. В соответствии с законодательством и уставом центра, такой договор закрепляет обязательства учреждения предоставлять определенные услуги (образовательные, коррекционные, оздоровительные) и обязательства родителей соблюдать режим, сотрудничать со специалистами, выполнять рекомендации и пр. Наличие четкого договора помогает сразу задать рамки взаимодействия и избежать недопонимания.

В повседневной практике взаимодействие реализуется через различные формы коммуникации. Информирование и консультации родителей происходят регулярно: педагоги центра сообщают родителям о достижениях и трудностях ребенка, обсуждают цели и задачи на ближайший период. Часто применяются

письменные дневники наблюдений или электронные приложения, где ежедневно фиксируется состояние ребенка, его успехи или проблемные ситуации, чтобы родители были в курсе происходящего. Также проводятся плановые родительские собрания, индивидуальные встречи с узкими специалистами (например, психолог может проконсультировать семью по вопросам поведения дома).

Очень важным направлением является обучение и поддержка родителей. Практика показывает, что, если родители владеют коррекционными методиками и продолжают дома работу, начатую в центре, развитие ребенка идет быстрее. Поэтому менеджмент многих Аутизм-центров включает организацию специальных тренингов, школ для родителей, семинаров, где родителей учат эффективным способам общения с ребенком, методам развития речи, навыков самообслуживания, управления сложным поведением и т.д. Например, специалисты центра могут научить родителей пользоваться визуальными расписаниями или карточками PECS дома, применять техники сенсорной разгрузки при перегрузках у ребенка, правильно поощрять желательное поведение. В рассматриваемом ранее специализированном центре среди обязательных компонентов структуры значится работа с родителями по методам обучения ребенка в домашних условиях – это подразумевает, что родители получают рекомендации, как продолжать занятия дома, и поддерживают единые подходы с педагогами. Такой единый подход обеспечивает преемственность требований и снижает у ребенка стресс от различий между домом и школой.

Кроме индивидуальной работы, вовлечение родителей в жизнь учреждения также является задачей менеджмента. Часто при центрах создаются родительские комитеты или советы, которые дают обратную связь администрации, участвуют в обсуждении важных вопросов (расписание, организационные мероприятия, питание и пр.), иногда помогают в проведении мероприятий. Родители детей с аутизмом нередко объединяются в общественные организации или группы взаимопомощи, и успешный менеджмент приветствует сотрудничество с такими объединениями. Зарубежный опыт показывает, что роль общественных объединений родителей в системе помощи детям с РАС очень велика – родители могут инициировать новые программы, привлекать ресурсы, контролировать соблюдение прав детей.

Таким образом, взаимодействие с родителями и опекунами строится как многоуровневая система: от юридического оформления отношений до ежедневного педагогического сотрудничества и партнерства в рамках сообщества. Менеджмент специальных организаций образования делает родителей полноправными участниками коррекционно-образовательного процесса, что повышает эффективность помощи ребенку. В конечном счете, цель этой работы – создание единого коррекционного пространства “центр–семья”, в котором ребенок с аутизмом получает согласованную поддержку и в учебное время, и дома.

Роль государства и нормативно-правовое регулирование

Государство играет ключевую роль в обеспечении деятельности специальных организаций образования для детей с аутизмом через

законодательное регулирование, финансирование и методическую поддержку. Менеджмент таких учреждений обязан действовать строго в рамках нормативно-правового поля, а также взаимодействовать с государственными органами образования, здравоохранения и социальной защиты.

В Казахстане основополагающим актом является закон Республики Казахстан “Об образовании”, который гарантирует права детей с ограниченными возможностями здоровья на образование и определяет необходимость создания для них специальных условий. Специализированные учреждения для детей с РАС руководствуются также подзаконными актами и приказами Министерства просвещения, устанавливающими порядок организации коррекционного образования. Нормативно-правовое регулирование детально определяет содержание работы центров.

Отдельно стоит отметить роль государства в правовом обеспечении прав детей и семей. У родителей детей с инвалидностью (в т.ч. с аутизмом) есть права на поддержку – раннюю помощь, льготы, выбор формы обучения, сопровождающие услуги. В некоторых странах, как уже упоминалось, на уровне закона закреплено право ребенка с РАС на подходящее образовательное устройство.

Таким образом, государство через законы, стандарты и финансирование создает рамочные условия, в которых функционируют Аутизм-центры. Эффективный менеджмент означает соблюдение всех нормативных требований, активное использование государственных ресурсов (грантов, методической помощи) и инициативное участие в реализации государственной политики в области специального и инклюзивного образования.

Менеджмент специальных организаций образования, работающих с детьми с аутизмом, представляет собой многоаспектную задачу, требующую системного подхода. Руководителю и управленческой команде необходимо одновременно учитывать педагогические, психологические, медицинские и социальные факторы. В данной статье были рассмотрены ключевые элементы такого менеджмента:

- Специфика управления: создание особой среды и режима, междисциплинарная координация специалистов, индивидуализация образования и ориентация на социальную адаптацию воспитанников с РАС.

- Кадровая политика: формирование команды высококвалифицированных специалистов (дефектологов, логопедов, психологов и др.), подбор персонала с учетом профессиональных и личностных качеств, непрерывное обучение и поддержка сотрудников.

- Адаптированные программы: разработка индивидуальных образовательных маршрутов на базе государственных стандартов, включение коррекционных мероприятий, гибкость в реализации программ и мониторинг эффективности.

- Работа с родителями: партнерство с семьями, просвещение и вовлечение родителей, поддержка единой стратегии развития ребенка дома и в школе, учет мнения родительского сообщества.

Комплексный подход к управлению выражается в том, что все перечисленные аспекты взаимосвязаны и должны реализовываться согласованно. Только при сочетании квалифицированного персонала, правильно организованной структуры, индивидуально подобранных программ, активного участия родителей, поддержки со стороны государства и достаточного финансирования можно достичь главной цели – обеспечить детям с аутизмом коррекцию и развитие, позволяющие им максимально раскрыть свой потенциал и интегрироваться в общество.

Выводы. Менеджмент в Аутизм-центрах – это не просто административное руководство, а построение целостной системы помощи особому ребенку. Успешные специальные учреждения показывают, что при наличии грамотного управления дети с расстройствами аутистического спектра могут делать значимые успехи в обучении и социальной адаптации. Применение системного подхода – когда каждая управленческая практика (будь то подбор кадров или общение с родителями) направлена на благо ребенка – отличает эффективные организации. Таким образом, опыт реальных центров подтверждает: управление в сфере специального образования должно быть гибким, профессиональным и гуманистическим, тогда Аутизм-центры выполняют свою миссию, позволяя особенным детям получать образование и поддержку, которых они заслуживают.

Список использованной литературы

1. Законодательство о специальных школах для детей с аутизмом на примере Израиля.
2. Методические рекомендации Министерства просвещения по организации работы центров помощи детям с аутизмом – структура персонала, управление и финансирование.
3. Примеры поддержки инфраструктуры Аутизм-центров и обучения кадров.

УДК 159.922.73

ТРЕНИНГ ДЛЯ РОДИТЕЛЕЙ «ОСОБЫЕ ДЕТИ - СИЛЬНЫЕ РОДИТЕЛИ»

Есергепова Д.А., Юсупова Д.А.

КГУ «Реабилитационный центр для детей с особыми образовательными потребностями» управления образования Восточно-Казахстанской области,
г. Усть-Каменогорск, Казахстан
e-mail: desergepova@gmail.com

Тренинг направлен на психологическую поддержку родителей, воспитывающих детей с особыми образовательными потребностями (ООП). Основная цель-укрепление родительского ресурса, развитие

стрессоустойчивости, принятия и осознанного отношения к воспитанию особенного ребенка. Участники получают возможность проработать внутренние переживания, познакомиться с техниками самопомощи и саморегуляции, а также освоить эффективные стратегии взаимодействия с ребенком и системой образования. Занятия включают элементы групповой терапии, арт-подходов, упражнений на осознание собственных потребностей и возможностей. Формат тренинга способствует формированию атмосферы поддержки, доверия и взаимопонимания среди родителей, переживающих схожий опыт.

Цель родительского тренинга:

Повышение педагогической компетенции и эмоциональной ресурсности родителей детей с особыми образовательными потребностями.

Оборудование и материалы:

Мультимедийная установка для показа слайдов, ролик, листы А4, листы А4 с шаблонами дерева, колеса баланса, маркеры, мини –шоколадки, обвернутые в бумагу с комплиментом для родителей, микрофон, буклеты «Техники саморегуляции для родителей».

Ход тренинга

1.Приветствие и настрой на тренинг «Рука и сердце»

Добрый вечер уважаемые родители, гости, мы очень рады вас видеть на тренинге, и сейчас мы все в предвкушении плодотворной, полезной, необычной встречи с вами в этом замечательном зале. Давайте с вами настроимся на плодотворную работу.

Цель: Помочь участникам настроиться на контакт с собой, с ребенком и с другими родителями через теплое, личное воспоминание. Включает элементы телесности и образов.

Инструкция: сядьте удобно, закрыть глаза и положить руку на сердце. Ведущий говорит спокойным, мягким голосом: «Сейчас положите руку на сердце. Почувствуйте, как оно бьется. Это - ваш центр. А теперь вспомните момент, когда вы впервые почувствовали, что вы- родитель. Это может быть рождение ребенка, его первый шаг, первый смех или просто момент, когда вы поняли: «Я –мама» или «Я – папа». Вспомните этот момент, прочувствуйте его... Где вы были? Что вы чувствовали? Почувствуйте ту любовь, ту гордость, ту силу, которая живет в вас до сих пор...Сделайте вдох - и оставьте это чувство с собой на все время тренинга. Оно поможет вам быть искренними, открытыми, живыми...

Вступительное слово

Рождение ребенка с индивидуальными особенностями здоровья не только меняет жизнь родителей, но и изменяет их представление о своей роли и месте жизни. Рождение ребенка с особыми потребностями является для родителей тем толчком, который вызывает процессы «переживания горя». Внутренняя духовная работа матери и отца над собой и возникшими в семье проблемами в итоге станет решающей для будущего семьи.

Давайте рассмотрим этапы переживания стресса:

1. Шок (эмоциональный взрыв, эмоциональный ступор).

2. Отрицание - вы все ошибаетесь, это не так! Врач ошибся, родитель игнорирует болезнь, теряет время

3. Сделка - я сделаю все, что угодно, чтобы все изменить, исправить, переделать.

4. Гнев - все вокруг против меня, всех ненавижу. Родитель может заниматься самобичеванием, либо обвинять других или ребенка.

5. Депрессия - я ничего не могу, я уже ничего не хочу, мне все равно...
Какие чувства испытывает человек в депрессии? Ощущение отчаяния, пустоты, одиночества, вина, страх, беспомощность, злость.

6. Принятие ребенка.

Часто родители особенных детей застревают на какой-либо стадии, чаще на стадии депрессии или агрессии. Возможно, и на стадии отрицания. Застывание в процессе переживания горя провоцирует у родителей формирование дезадаптивных черт личности и негармоничных форм взаимодействия с ребенком.

Напомним о правилах работы группы на нашем тренинге!

Обсуждаются следующие правила работы группы:

активность, достоверность суждений, конфиденциальность, «здесь и сейчас», отсутствие критики по отношению друг другу, безоценочность суждений, принцип доброжелательности и поддержки, «говорит один».

2. Основная часть.

1. Упражнение: «Семья как...», используем микрофон.

Цель: помочь участникам глубже осознать свои представления о семье, ее ценности и значимость через метафору.

Инструкция: попросим каждого участника завершить фразу: «Семья — это как...» Например: «Семья — это как дерево: у нас общие корни, но ветви растут в разные стороны»; «Семья — это как команда: у каждого своя роль, но мы движемся к общей цели»; «Семья — это как маяк: всегда указывает путь домой»; «Семья — это как теплый плед: защищает и согревает».

Попросим участников объяснить, почему они выбрали именно эту метафору (по желанию). После обсуждения подводим итог: какие ценности семьи проявились в ваших сравнениях? Что для вас самое важное в семье? Что общего в метафорах у разных участников?

2. Упражнение «Образ моего ребенка через природу»

Цель: помочь родителям осознать, как они воспринимают своего ребенка, через метафоры природы- мягкий, живой, непредсказуемый образ.

Инструкция: Представьте, что ваш ребенок — это явление природы или природный объект. Что бы это было? Может быть, он как утреннее солнце, как гроза, как море, как дерево, как ветер? Что первым приходит в голову?

Родители вслух говорят: - «Мой ребенок -это...» и называют свой образ.

Примеры: - «...весенний ручей-всегда в движении, шумный, но живой»; «...огонь -греет, но иногда обжигает»; «...облако - легкий, мечтательный, уходит в свои мысли».

Вывод: Что означает этот образ для вас? Что он говорит о вашем отношении к ребенку? Есть ли в этом ресурсы? Есть ли трудности?

3. Мозговой штурм «Для чего это мне?»

Очень глубокая и важная тема. Действительно, когда в семье появляется ребенок с ООП родители часто сталкиваются с мощным эмоциональным потрясением. Вопросы «Почему это произошло?», «Почему именно с нами?» или «За что?» — это попытка найти смысл в происходящем, справиться с болью, растерянностью и страхом за будущее. Но эти вопросы, как правило, не дают утешения. Они обращены в прошлое, к причинам, которые невозможно изменить. Попробуем действительно сменить фокус: не «почему?», а «для чего?» — это уже вопрос не о причине, а о смысле. Он направлен в будущее. Вот как может измениться восприятие, если задать себе вопрос «для чего это мне дано?»:

Для того, чтобы научиться любви без условий. Родительство ребенка с ООП часто становится школой глубокой, искренней любви, которая не зависит от достижений и норм. Для переоценки ценностей. Многие родители начинают видеть то, что раньше упускали - в себе, в жизни, в окружающем мире. Углубляется благодарность за простые вещи.

Для того, чтобы изменить мир. Некоторые семьи становятся активистами, педагогами, создают сообщества поддержки, вносят вклад в развитие инклюзии и доступной среды. Для развития в себе силы, которой раньше не было. Такие испытания раскрывают невероятные резервы души и характера, помогают стать мудрее, сильнее, терпимее. Для того, чтобы помочь другим.

Вывод: Пройдя свой путь, родители становятся опорой для других семей, которые только в начале этого пути. Это не означает, что боль исчезнет. Но может появиться смысл - а он помогает жить и идти дальше.

4. Просмотр и обсуждение ролика «Мир глазами особенного ребенка»
ссылка- <https://youtu.be/gJ6mW9JiKoM?si=G3ZuYtTbomUGVLoA>

5. Упражнение «Чувства на ладошке»

Инструкция: Каждый родитель рисует ладошку, в каждый палец вписывает чувство, которое его ребенок испытывает чаще, и пишет, как он/она на это обычно реагирует.

Обсуждение: 1. Что может быть за таким поведением? 2. Как справляется родитель с этим поведением?

Вывод: Основная мысль - поведение — это способ общения.

- Почему ребенок «капризничает»? Агрессия, отказ, упрямство — что за этим стоит? Поведение как реакция на перегрузку, страх, непонимание.

6. Упражнение «Способы взаимодействия родителей с их детьми»

Каждый родитель по-своему взаимодействует со своим ребенком, но, как правило, можно выделить три тенденции во взаимоотношениях. Сейчас мы их увидим в упражнении. Выбирается один участник в роли ребенка.

Прячут предмет.

Задание 1: «ребенок» ищет, остальные помогают ему, хлопая в ладоши.

Задание 2: психолог сам берет руку «ребенка» и отводит к предмету.

Задание 3: психолог или родитель бьет и оскорбляет «ребенка», говорит не мешать и отстать.

Вывод: Что чувствовал «ребенок» в каждом случае? Какого родителя хотелось бы «ребенку»? Какой способ часто выбирают родители особенных детей?

7. Упражнение «Колесо родительского баланса»

Цель: понять, как распределены силы и внимание между важными сферами жизни.

Инструкция: на столах лежат шаблоны с кругом, разделенных на 6–8 секторов, уважаемые родители, отметьте уровень удовлетворенности по шкале от 1 до 10 в каждом секторе, например: Я и ребенок, отношения с партнером, здоровье, работа, общение и друзья, отдых, личностный рост, поддержка (психолог/сообщество).

Вывод: Где проседает? Что можно изменить? Где нужна помощь?

8. Упражнение «Ресурсы»

Цель: осознание своих опор и источников сил.

Инструкция: На листе бумаги заполните «ресурсное дерево».

- Корни -это ваши внутренние ресурсы (качества, убеждения).

- Ствол -главные опоры сейчас (семья, друзья, специалисты).

- Крона- то, что дает силы и вдохновляет (хобби, мечты, успехи ребенка).

3. Выводы по тренингу и заключение:

1. Родители детей с особыми образовательными потребностями нуждаются не только в практической помощи, но и в эмоциональной поддержке, принятии и понимании.

2. Осознание своих чувств, страхов и ресурсов помогает родителям перейти от состояния тревоги к активной жизненной позиции.

3. В процессе тренинга участники научились использовать простые техники саморегуляции, развивать навыки осознанного общения и лучше понимать как потребности ребенка, так и собственные.

4. Групповой формат стал значимым ресурсом: родители получили подтверждение, что они не одиноки, что их опыт важен и ценен для других.

5. Важно продолжать работу по формированию устойчивого внутреннего ресурса и расширению круга поддержки для семей, воспитывающих детей с ООП.

Тренинг «Особый ребенок- сильный родитель» стал шагом на пути к укреплению психологической устойчивости родителей, их самооценности и веры в собственные силы. Поддержка, которую получают родители в кругу людей, сталкивающихся с похожими трудностями, дает возможность не только справляться с ежедневными вызовами, но и видеть в своей родительской роли источник роста, силы и любви. Продолжение таких программ является необходимым условием формирования инклюзивного и поддерживающего общества.

9. Рефлексия «Три точки», используется микрофон.

1. Что было? Здесь описывается ситуация, событие, процесс - без оценок и интерпретаций. Просто факты. Пример: Сегодня на тренинге обсуждали тему инклюзии. Я участвовала, общалась, слушала.

2. Что это значит для меня?_Анализ: какие чувства, мысли, реакции вызвало это событие, что ты понял, чему научился. Пример: Я понял, что могу говорить перед аудиторией, хотя раньше боялся. Получил поддержку от одноклассников — это придало уверенности.

3. Что я буду делать дальше?_Это выводы и шаги на будущее. Что ты изменишь, как будешь использовать полученный опыт. Пример: Буду чаще участвовать в обсуждениях. Хочу развивать навыки публичных выступлений.

«Комплимент родителю» - раздаются буклеты и дарятся комплименты (конфеты с комплиментом) родителям и гостям тренинга, прощаются.

Список использованной литературы

1.Баймуратова А.Т., Дербисалова Г.С. Психолого-педагогическое сопровождение детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательном детском саду. Алматы: ННПЦ РСИО, 2022. – 120 с.

2.Джангельдинова З.Б., Баймуханова М.Е. Психолого-педагогическое сопровождение родителей, воспитывающих детей с детским аутизмом: методические рекомендации.Алматы: ННПЦКП, 2015. – 210 с.

3.Иманбаева К.Е. Роль психолого-педагогического сопровождения детей в условиях инклюзивного образования.В сборнике «Алтынсаринские чтения».

4.Выготский Л.С. Проблемы детской психологии. -М.: Педагогика, 1983.- 413 с.

5.Захарова Е.И. Психологическая помощь родителям детей с ограниченными возможностями здоровья. -М.: Владос, 2012. – 96 с.

УДК: 376.1

ИНКЛЮЗИВТІ БІЛІМ БЕРУДЕГІ АТА-АНАЛАР РӨЛІ МЕН СЕРІКТЕСТІК МӘДЕНИЕТІ

Жолдыбаева Н., Бауыржанова Д.

Ғылыми жетекші: Байтемирова К. Б., сениор-лектор, педагогика және
психология магистрі

Сәрсен Аманжолов атындағы ШҚУ, Өскемен қаласы, Қазақстан
e-mail: Karakat79@mail.ru

Қазіргі заманғы білім беру жүйесі барлық білім алушылар, соның ішінде ерекше білім беру қажеттіліктері бар балалар үшін сапалы білімнің қолжетімділігін қамтамасыз етуге ұмтылады. Инклюзивті білім беру көптеген елдердің, соның ішінде Қазақстан Республикасының Білім беру саясатының негізгі бағытына айналды. Инклюзивті практиканың тиімділігін қамтамасыз ететін маңызды факторлардың бірі-ата-аналардың белсенді және саналы қатысуы, сондай-ақ отбасы, мектеп және білім беру процесінің басқа субъектілері арасындағы тұрақты серіктестік мәдениетін қалыптастыру. Инклюзиядағы серіктестік мәдениеті жай ғана өзара әрекеттесу емес, баланың

дамуы үшін өзара сыйластыққа, ашықтыққа және өзара жауапкершілікке негізделген тұрақты, сындарлы қарым — қатынас.

Бұл мақаланың мақсаты инклюзивті білім беруді жүзеге асырудағы ата-аналардың рөлі мен серіктестік мәдениетін талдау, отбасы мен мектептің тиімді өзара әрекеттесу жағдайларын анықтау, сондай-ақ білім беру ортасында серіктестік моделін дамыту бойынша ұсыныстарды тұжырымдау болып табылады.

Инклюзивті білім және оның әлеуметтік контексті

Инклюзивті білім беру барлық балалар, олардың психофизикалық ерекшеліктеріне қарамастан, құрдастарымен бірге білім алуға және жеке қажеттіліктерге сәйкес қолдау алуға мүмкіндік беретін білім беру ортасын құруды қамтиды [1]. Қазақстан Республикасында инклюзия саласындағы саясат "білім туралы" Заңды, білім беруді дамытудың мемлекеттік бағдарламасын, 2015 жылы ратификацияланған Мүгедектердің құқықтары туралы Конвенцияны қоса алғанда, бірқатар нормативтік құжаттармен реттеледі [2].

Инклюзия тек педагогикалық тәсілдерді өзгертуді ғана емес, сонымен қатар бүкіл білім беру мәдениетін, соның ішінде мектеп пен отбасы арасындағы қатынастарды қайта құруды талап етеді. Серіктестік мәдениеті баланың білім беру ортасында толыққанды дамуын қамтамасыз етудің негізгі шарты болып табылады. Зерттеулерге сәйкес, ата-аналардың жоғары қатысуы балалардың оқудағы жетістіктерімен, олардың әлеуметтік бейімделуімен және эмоционалдық әл-ауқатымен тікелей байланысты [3].

Ата-аналар инклюзивті білім берудің барлық кезеңдерінде шешуші рөл атқарады: баланың қажеттіліктерін анықтаудан бастап, білім беру бағдарламасын жоспарлауға және жүзеге асыруға қатысуға дейін. Отбасының қатысуы әр түрлі формада көрінеді: жеке оқу жоспарын әзірлеуге қатысу, мұғалімдермен үнемі қарым-қатынас жасау, үйде оқу процесін қолдау, ата-аналар комитеттері мен мектеп кеңестеріне қатысу [4].

Ата-аналарды инклюзивті тәжірибеге тиімді қосу:

- баланың жеке ерекшеліктері мен қажеттіліктерін уақтылы анықтау;
- педагогикалық қолдаудың барабар стратегияларын әзірлеу;
- оқуға деген ынтаны арттыру;
- әлеуметтенудің тұрақты дағдыларын қалыптастыру.

Ерекше білім беру қажеттіліктері бар балалардың ата-аналары жиі әртүрлі қиындықтарға тап болады, соның ішінде ақпараттың жетіспеушілігі, стресс, әлеуметтік оқшаулану. Сондықтан ата-аналардың психологиялық және ақпараттық қолдауы, оларды инклюзия мәселелеріне оқыту және тәрбие мен мектеппен өзара іс-қимыл саласындағы құзыреттерді дамыту ерекше маңызға ие [5].

Білім берудегі серіктестік мәдениеті білім беру процесінің барлық қатысушылары — балалар, ата-аналар, тәрбиешілер, мектеп әкімшілігі және қоғамдастық өкілдері арасында тең, құрметті және сындарлы өзара іс-қимыл орнатуға бағытталған құндылықтар, нормалар, тәжірибелер мен стратегиялар жүйесі ретінде анықталады [6].

Инклюзивті контексте серіктестік ерекше мәнге ие болады, өйткені ол қажет:

- әр отбасының бірегейлігін және оның баланың дамуына қосқан үлесін мойындау;

- мектеп пен ата-аналар арасындағы ашық диалог;

- ата-аналардың шешім қабылдауға қатысуы үшін жағдайларды қамтамасыз ету;

- стереотиптер мен алалаушылықтарды жеңу.

Серіктестік мәдениетін қалыптастыру бірлескен қызмет арқылы мүмкін болады: Бірлескен тренингтер, семинарлар, Мерекелер, жеке консультациялар өткізу, сондай-ақ ата-аналарды балалардың білім беру жетістіктерін бақылау және бағалау процестеріне қосу [7].

Білім беру мекемелерінің тәжірибесінде ата-аналармен өзара әрекеттесудің әртүрлі модельдерін ажыратуға болады:

1. Ақпараттық модель-мектеп ата-аналарға баланың оқу барысы туралы ақпарат береді, бірақ олардың белсенді қатысуын білдірмейді.

2. Консультативтік модель — ата-аналар жекелеген мәселелерді талқылауға тартылады, бірақ шешімдерді мектеп қабылдайды.

3. Серіктестік моделі-мектеп пен отбасы бірлесіп шешім қабылдап, білім беру міндеттерін жүзеге асыра отырып, тең негізде ынтымақтасады [8].

Барлық тараптардың пікірін ескере отырып, жеке білім беру маршруттарын құруға мүмкіндік беретін серіктестік моделі ең тиімді деп танылды. Осы модель аясында өзара әрекеттесудің келесі формалары жүзеге асырылады:

- ата-аналар жиналыстары және педагогикалық консилиумдар;

- жеке білім беру бағдарламаларын бірлесіп жоспарлау;

- ата-аналар клубтары мен қауымдастықтары;

- инклюзия мәселелері бойынша ата-аналар мектептері;

- мектеп жобалары мен іс-шараларына қатысу.

Серіктестік модельдің айқын артықшылықтарына қарамастан, оны жүзеге асыру бірқатар кедергілерге тап болады:

- Мұғалімдердің ата-аналармен, әсіресе инклюзивті контексте ынтымақтастыққа дайын готовстігі.

- Баланың дамуы мен оқу ерекшеліктері туралы ата-аналардың шектеулі білімі.

- Бағалау мен стигматизациядан қорқумен байланысты психологиялық кедергі.

- Бұрынғы жағымсыз тәжірибелерден туындаған мектеп пен отбасы арасындағы сенімсіздік.

- Білім беру ұйымының жергілікті актілерінде бекітілген өзара іс-қимылдың нақты тетіктерінің болмауы [9].

Аталған кедергілерді еңсеру үшін педагогтердің ата-аналарға кеңес беру саласындағы кәсіби құзыреттерін дамыту бойынша жүйелі жұмыс жүргізу, ата-аналардың мектеп өміріне белсенді қатысуы үшін жағдайлар жасау, сондай-ақ әріптестіктің табысты тәжірибелерін тарату қажет.

Қазақстан Республикасында инклюзивті білім беруді дамыту жөніндегі шаралар белсенді енгізілуде. ҚР Білім Министрлігінің деректеріне сәйкес, 2023 жылы жалпы білім беретін мектептерде оқитын мүмкіндігі шектеулі балалардың 70% - ға жуығы инклюзиямен қамтылды [10].

Көптеген өңірлерде инклюзия бойынша ресурстық орталықтар құрылды, психологиялық-педагогикалық түзету кабинеттері жұмыс істейді, педагогтар үшін біліктілікті арттыру курстары өткізіледі. Алайда серіктестік мәдениеті нашар дамыған күйінде қалып отыр. Ата-аналар көбінесе пассивті қатысушылар ретінде қабылданады және олардың пікірі оқу процесін жоспарлау кезінде әрдайым ескерілмейді.

Бұл тұрғыда тәжірибелі ата-аналар тек инклюзивті білім беру жолына түсетін отбасыларға тәлімгер болатын "ата-ана тәлімгерлігі" жүйесін енгізу маңызды бағыт болып табылады. Сонымен қатар, білім беру саясатында тәжірибе алмасуға, ынтымақтастықты қалыптастыруға және отбасының мүдделерін ілгерілетуге ықпал ететін ерекше қажеттіліктері бар балалардың ата-аналарының бірлестіктерін дамыту өзекті болып табылады [11].

Ата-аналарды инклюзивті процеске тиімді қосу үшін сізге:

- Педагогтарды даярлау бағдарламаларына ата-аналармен жұмыс бойынша міндетті модульдерді енгізу.

- Инклюзивті білім беру шеңберінде отбасымен өзара іс-қимыл стандарттарын әзірлеу және енгізу.

- Тұрақты қарым-қатынас форматтары үшін жағдай жасау (жеке кездесулер, қолдау топтары).

- Мектеп қауымдастықтары шеңберінде ата-аналардың бастамасын қолдау.

- Ата-аналардың білім беру процесіне қанағаттануын бағалау және мекеменің даму стратегиясындағы нәтижелерді ескеру.

Қорытынды

Осылайша, инклюзивті білім берудегі ата — аналардың рөлі баланы дәстүрлі сүйемелдеу шеңберінен шығады-олар білім беру процесінің толыққанды қатысушыларына айналады. Отбасы мен мектеп арасындағы серіктестік мәдениетін қалыптастыру табысты инклюзияның маңызды шарты болып табылады және педагогтарды даярлауды, институционалдық жағдайлар жасауды, ата-ана бастамаларын қолдауды және білім беру ортасының барлық қатысушылары арасында сенімді нығайтуды қамтитын жүйелі тәсілді талап етеді. Қазақстан жағдайында мұндай әріптестікті дамыту инклюзивті қоғам құру контекстінде стратегиялық маңызға ие болады.

Қолданылған әдебиеттер тізімі

1. Бурмистрова, Е.В. Инклюзивное образование: Теория и практика / Е.В. Бурмистрова. — М.: Просвещение, 2020. — 256 с.
2. Закон Республики Казахстан «Об образовании» от 27 июля 2007 года № 319-III.

3. Epstein, J.L. School, Family, and Community Partnerships. Preparing Educators and Improving Schools / J.L. Epstein. — New York: Routledge, 2011. — 300 p.
4. Киселева, Н.Н. Взаимодействие семьи и школы в инклюзивном образовании / Н.Н. Киселева. — СПб.: Речь, 2019. — 220 с.
5. Ливанова, А.Ю. Поддержка родителей в условиях инклюзии / А.Ю. Ливанова // Психологическая наука и образование. — 2021. — №3. — С. 42–55.
6. Хуторской, А.В. Партнерство в образовании: теоретико-практические аспекты / А.В. Хуторской // Образование и наука. — 2020. — №5. — С. 78–92.
7. Юсупова, Л.М. Формирование культуры партнерства в инклюзивной школе / Л.М. Юсупова // Вопросы психологии. — 2021. — №4. — С. 115–124.
8. Герасимова, С.Ю. Формы взаимодействия школы и семьи / С.Ю. Герасимова. — М.: Академия, 2022. — 198 с.
9. Назарова, Н. М. Инклюзивная школа: проблемы взаимодействия с родителями / Н.М. Назарова // Педагогика. — 2020. — №7. — С. 33–38.
10. Министерство просвещения Республики Казахстан. Отчет о реализации инклюзивного образования за 2023 год. — Астана, 2024.
11. Дюсембаева, А.К. Роль родительских ассоциаций в развитии инклюзивного образования в Казахстане / А.К. Дюсембаева // Социальная педагогика. — 2023. — №6. — С. 48–57.

ӘӨЖ: 376.1

ИНКЛЮЗИВТІ БІЛІМ БЕРУДЕГІ ӘЛЕУМЕТТІК ӘДІЛЕТТІЛІК ПЕН ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ҚОЛДАУДЫҢ РӨЛІ

Зәкенова Ж.М.

Ғылыми жетекші: Байтемирова К. Б., сениор-лектор, педагогика және
психология магистрі

Сәрсен Аманжолов атындағы ШҚУ, Өскемен қаласы, Қазақстан
e-mail: Karakat79@mail.ru

21 ғасырдағы инклюзивті білім беру әлеуметтік дамудың гуманистік парадигмасының құрамдас бөлігіне айналды. Оның басты мақсаты – физикалық, психикалық, әлеуметтік немесе мәдени кемістіктеріне қарамастан әрбір баланың сапалы білім алуына тең мүмкіндіктер беру. Бұл тәсіл білім беру ортасының техникалық қолжетімділігін ғана емес, сонымен қатар білім беру жүйесі құрылған құндылықтарды терең өзгертуді талап етеді. Инклюзивті білім берудің негізгі құндылықтарының ішінде білім алудағы тең құқықтарды бекітіп қана қоймай, білім беру процесінің барлық қатысушыларының өзара әрекеттесу сипатын анықтайтын әлеуметтік әділеттілік принципі ерекше орын алады [2].

Алайда теңдіктің құқықтық кепілдігінің өзі жеткіліксіз. Тәжірибе көрсеткендей, ерекше білім беру қажеттіліктері бар балаларды жалпы білім беретін мектептерге формальды түрде енгізу әрқашан олардың толық

интеграциясына және әлеуетін дамытуға әкелмейді. Бұл тұрғыда мектеп ортасының әртүрлілігі мен әркелкілігі жағдайында оқушылардың эмоционалдық тұрақтылығын, қауіпсіздігін және тұлғалық дамуын қамтамасыз ететін психологиялық қолдау жүйесі ерекше мәнге ие болады [1; 3].

Осылайша, инклюзивті тәсілді жүзеге асыру екі негізгі құрамдас бөліктердің өзара әрекетін талап етеді: инклюзивті саясаттың нормативтік-этикалық негізі ретіндегі әлеуметтік әділеттілік және білім беруді даралау мен қоршаған ортаны бейімдеудің практикалық тетігі ретінде психологиялық қолдау. Бұл мақала осы құрамдас бөліктердің өзара байланысын түсінуге, олардың инклюзивті білім берудің тұрақтылығы үшін маңыздылығын анықтауға және Қазақстанның қазіргі білім беру кеңістігі жағдайында оларды жүзеге асырудың педагогикалық және ұйымдастырушылық шарттарын талдауға тырысады.

1. Әлеуметтік әділеттілік инклюзивті білім берудің негізі ретінде

Инклюзивті білім беру этикалық-құқықтық принциптерге негізделген, олардың негізгілерінің бірі – әлеуметтік әділеттілік принципі. Ол әр адамның қабілетіне, шыққан тегіне, денсаулық жағдайына қарамастан, оның тең құндылығын мойындаудан тұрады. Білім беру контекстінде бұл білім беру мекемесіне ресми қолжетімділікті қамтамасыз ету ғана емес, сонымен қатар әрбір оқушының білім беру өміріне қатысуы үшін нақты жағдайларды қамтамасыз ету - бағдарламаларды, инфрақұрылымды, мұғалімдердің әдістері мен көзқарастарын бейімдеу арқылы қамтамасыз етуді білдіреді [4].

Инклюзивті педагогикадағы әлеуметтік әділеттілік тұжырымдамасы гуманизм және адам құқығы философиясына негізделген. И.И.Демченконың еңбектерінде инклюзивтік жеке тұлғаның жеке ерекшеліктері ескерілмей, оқытуды ұйымдастырудың бастапқы нүктесі болатын білім беруді ізгілендіруге апаратын жол екендігі баса айтылады [2]. Ол былай дейді: «Инклюзивті білім беру барлық балалардың жеке ерекшеліктеріне, оқу жетістіктеріне, ана тіліне, мәдениетіне, ақыл-ой және дене қабілеттеріне қарамастан бірдей қолжетімділікті қамтамасыз етеді» [2].

Мүгедектердің құқықтары туралы БҰҰ Конвенциясы (2006) [6] және Саламанка Декларациясы (1994) сияқты халықаралық құжаттар инклюзияны мемлекеттердің білім берудегі кемсітушіліктің барлық түрлерін жою міндеттемесі ретінде анықтайды. ЮНЕСКО (2008) бойынша «инклюзивті білім беру – бұл олардың қажеттіліктері мен қабілеттерінің әртүрлілігін ескере отырып, барлығына сапалы білім беруге бағытталған үздіксіз процесс» [7].

Практикалық тұрғыдан алғанда, инклюзивті ортадағы әділеттілік мыналар арқылы жүзеге асырылады:

- сараланған тәсіл – баланың қажеттілігіне қарай оқытудың мазмұнын, әдістерін және қарқынын өзгерту [4];
- бағалаудың икемді формалары – оқушының абыройын төмендетпейтін баламалы табыс критерийлерін пайдалану [4];
- институционалдық қамтамасыз ету – оқу-тәрбие процесіне мамандарды (логопедтер, психологтар, дефектологтар) тарту, мұғалімдердің ұжымдық жұмысы [4; 5].

Медициналық үлгіден әлеуметтік-педагогикалық үлгіге көшу қажеттілігіне ерекше назар аударылады. Дәстүрлі дефектологиялық жүйеде негізгі мәселе «балладағы мәселе» болып саналса, қазіргі инклюзивті парадигма білім беру ортасының өзінің жеткіліксіз бейімделуіне баса назар аударады [4, б. 10].

Қазақстан Республикасы Түзеу педагогикасының Ұлттық ғылыми-практикалық орталығының әдістемелік ұсыныстарында атап өтілгендей, Қазақстандағы инклюзивті білім беру «жүйенің икемділігіне және белгілерден бас тартуға» бағытталған [4]. Маңызды міндет «әртүрлілік кедергі ретінде емес, ресурс ретінде қабылданатын» жағдайларды жасау болып қала береді [4, 12 б.].

Дегенмен, Human Rights Watch зерттеулері тұрақты проблемаларға назар аударады: дайындалған мамандардың жетіспеушілігі, материалдық-техникалық ресурстардың жеткіліксіздігі, стигматизация және инклюзивті саясатты жүзеге асырудағы формализм [5].

Осылайша, білім берудегі әлеуметтік әділеттілікті орнату бір реттік реформа емес, құндылықтарды қайта қарауды және барлық деңгейлерде жүйелі қолдау көрсетуді көздейтін ұзақ мерзімді мәдени және институционалдық процесс сияқты.

2. Инклюзивті білім берудегі психологиялық қолдаудың рөлі

Психологиялық қолдау инклюзивті білім беру жүйесінде педагогикалық үдеріс, оқушылардың жеке ерекшеліктері мен білім беру ортасындағы қолайлы микроәлеуметтік климат арасындағы байланыстырушы рөл атқара отырып, орталық орын алады. Оқушылардың білім алу қажеттіліктері мен бастапқы жағдайлары әртүрлі болатын инклюзивті ортада бейімделу кедергілерін жұмсартуға, баланың эмоционалдық жағдайын тұрақтандыруға және оның әлеуетін іске асыруды қамтамасыз етуге көмектесетін психологиялық қолдау [2].

Қазақстан түзету педагогикасының ұлттық ғылыми-практикалық орталығының әдістемелік ұсыныстарына сәйкес психологиялық-педагогикалық қолдау «баланы оның мүмкіндіктеріне сәйкес табысты тәрбиелеу мен дамытуға бағытталған мамандар мен педагогтардың жүйелі ұйымдастырылған қызметі» [3, 4 б.]. Бұл қолдау мүмкіндігі шектеулі балаларды да, мінез-құлық, эмоционалдық немесе әлеуметтік факторлардан туындаған уақытша немесе тұрақты қиындықтарды бастан кешіретіндерді де қамтиды.

Қазіргі заманғы қолдау моделі өзара байланысты төрт аспектіні қамтиды:

1. Ғылыми-теориялық – дәлелді тәжірибе негізінде психокоррекциялық және дамытушылық бағдарламаларды әзірлеу және бейімдеу [1].

2. Ұйымдастырушылық – мектеп құрылымында қолдау қызметін құру, оның ішінде мамандар: психолог, логопед, әлеуметтік қызметкер және т.б. [3].

3. Қолданбалы – жеке бағыттарды, бағалау әдістерін және оқу ортасын бейімдеу [1].

4. Практикалық – баламен тікелей жұмыс, оның ішінде психологиялық диагностика, кеңес беру, алдын алу және түзету [3].

Психологиялық қолдау нақты баланың нақты қажеттіліктеріне негізделген икемді және сараланған болуы керек. Лукьяненко мен Михайлова атап өткендей,

қолдаудың ең маңызды міндеті «бала – қоршаған ортаны» бейімделгіш өзара қабылдауға жағдай жасау және тұлғаның ішкі резервтерін ашу» [1, 106 б.].

Тиімді қолдаудың іргелі принциптерінің бірі – пәнаралық байланыс. Мұғалімдердің, психологтардың, арнайы педагогтардың, логопедтердің және ата-аналардың ұжымдық жұмысы ғана оқушыны қолдаудың жеке стратегиясын құруға мүмкіндік береді [3, 42–47 б.]. Бұл жеке оқу бағдарламаларын жасау және оқыту әдістерін түзету кезінде әсіресе маңызды.

Инклюзивті мектепте стигматизация, қорлау және өзін-өзі оқшаулау жағдайларын болдырмауға, салауатты психологиялық климатты қалыптастыруға ерекше назар аудару керек. ЮНЕСКО ұсынымдарында атап көрсетілгендей, инклюзия тек кеңістікті бейімдеуді ғана емес, сонымен бірге қабылдау және сенім ортасын құруды талап етеді [7].

Зерттеулер көрсеткендей, мектеп психологының мүмкіндігі шектеулі оқушылардың оқу процесіне қатысуы тек жақсы оқу нәтижелеріне ғана емес, сонымен қатар өзін-өзі бағалаудың, мотивацияның және стресске төзімділіктің артуына ықпал етеді [1, 5].

3. Инклюзивті білім берудегі әлеуметтік әділеттілік пен психологиялық қолдаудың арақатынасы

Әлеуметтік әділеттілік пен психологиялық қолдау бірін-бірі толықтыратын және өзара тәуелді құрамдас бөліктер ретінде әрекет ететін кешенді көзқарассыз инклюзивті заманауи түсіну мүмкін емес. Әлеуметтік әділеттілік инклюзияның этикалық және құқықтық негізін құрайды, ал психологиялық қолдау оның баланың жеке тұлғасы мен білім беру ортасы деңгейінде жүзеге асырылуын қамтамасыз етеді.

Түзеу педагогикасының ұлттық ғылыми-практикалық орталығының әдістемелік материалдарында атап көрсетілгендей, «психологиялық-педагогикалық қолдау жүйесінсіз ерекше білім беру қажеттіліктері бар балалардың сапалы білімге тең қолжетімділігі туралы айту мүмкін емес» [3, 6 б.]. Бұл әділеттілік принципінің негізінде жатқан құқықтық нормалар мен құндылық нұсқаулары практикалық жүзеге асыру үшін психологиялық-педагогикалық инфрақұрылымды қажет ететінін білдіреді.

Бірдей қолжетімділік тең шарттарды білдірмейді; керісінше, педагогикалық шешімдердің даралануын және алуан түрлілігін талап етеді. Инклюзивті мектепте әрбір бала өзінің ерекше қажеттіліктерін қанағаттандыратын қолдауға құқылы. Бұл тәсіл Дж.Роулстың әділеттілік теориясында тұжырымдалған «әділ теңсіздік» принципін көрсетеді: ресурстар мен күш-жігер қауымдастықтың ең аз тиімді мүшелерінің жағдайын жақсарту үшін бөлінуі керек [7].

Психологиялық қолдау, өз кезегінде, қоршаған ортаға бейімделу, жеке қолдау стратегиялары, алаңдаушылық пен дезадаптацияның алдын алу арқылы осы принциптерді іс жүзінде қолдануға мүмкіндік беретін механизм болып табылады [1].

Психологиялық-педагогикалық қолдау көрсету маманы жай ғана кеңесші емес, бала, мұғалім, ата-ана және жалпы білім беру жүйесі арасындағы делдал. Ол халықтың осал топтарын қорғап қана қоймай, өз әлеуетін іске асыруға

мүмкіндік беретін жағдайлар жасайды. Психолог өзін-өзі бағалаумен жұмыс жасай отырып, қарым-қатынас дағдыларын, мотивацияны және әділеттілікке сезімталдықты дамыта отырып, инклюзия құндылықтары тірі шындыққа айналатын ортаны құруға көмектеседі [1; 3].

Инклюзивті мектеп – бұл жай ғана пандусы немесе арнайы мұғалімі бар мекеме емес. Бұл әрбір бала өзін қабылданған, қажет және қорғалған сезіне алатын қоғамдастық. Бұл ортақ құндылықтар мен нақты өзара әрекеттесу хаттамаларына негізделген менеджерлердің, мұғалімдердің және қолдау көрсетуші мамандардың үйлестірілген жұмысынсыз мүмкін емес.

Қорытынды

Инклюзивті білім беру – жай ғана педагогикалық үлгі емес, әлеуметтік әділеттілік пен даралықты құрметтеуге негізделген негізгі гуманистік және құқықтық принциптердің көрінісі. Инклюзивті тәжірибені табысты жүзеге асыру теңдіктің институционалдық кепілдіктерін ғана емес, сонымен қатар әрбір баланың дамуына бағытталған психологиялық қолдаудың ойластырылған жүйесін қажет етеді.

Әлеуметтік әділеттілік принципі нормативтік базаны белгілейді: ол барлық студенттердің білім беру процесіне қатысу құқығын, ресурстарға қол жеткізуді және кемсітушіліктің болмауын анықтайды. Алайда, жан-жақты психологиялық-педагогикалық қолдаусыз бұл принциптер декларативті болып қала береді. Психологиялық қолдау жеке қажеттіліктерді анықтауға, қауіпсіз және қолайлы ортаны қамтамасыз етуге және шын мәнінде инклюзивті қоғамдастық құруға білім беру процесінің барлық қатысушыларын тартуға мүмкіндік беретін құралға айналады.

Әлеуметтік әділеттілік пен психологиялық қолдаудың өзара байланысы олардың бірін-бірі толықтыратын қызметтерінен көрінеді: бірі құндылық-құқықтық негізді қалыптастырады, екіншісі кәсіби тәжірибе арқылы жүзеге асыруды қамтамасыз етеді. Осы байланыспен ғана әрбір бала өзінің ерекшеліктеріне қарамастан өзін маңызды, қорғалған және дамуға қабілетті сезінетін білім беру кеңістігін құруға болады.

Осылайша, инклюзивті білім берудің тұрақтылығы мен тиімділігі білім беру жүйесінің психологиялық сауатты қолдау, пәнаралық көзқарас пен қабылдау мәдениеті арқылы әлеуметтік әділеттілік қағидаттарын жариялап қана қоймай, іске асыруға қабілеттілігіне тікелей байланысты.

Қолданылған әдебиеттер тізімі

1. Лукьяненко М. А., Михайлова Н. Б. Роль психологического сопровождения в инклюзивном образовании //Историческая и социально-образовательная мысль. – 2016. - № 8(5/3). – С. 105–107.
2. Демченко, И. И. Инклюзивное образование – путь к гуманизму, духовности и социальной справедливости //Концепт. – 2015.- №9. URL: <http://e-koncept.ru/2015/15334.htm>
3. Елисеева И. Г., Ерсарина, А. К. Психолого-педагогическое сопровождение детей с особыми образовательными потребностями в

общеобразовательной школе: Методические рекомендации. - Алматы: ННПЦ КП, 2019. – 118 с.

4. Психолого-педагогическое сопровождение детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательной школе: метод. рекомендации/ Елисеева И.Г., Ерсарина А.К. - Алматы: ННПЦ КП, 2019. - 118с.

5. Human Rights Watch. (2019). Kazakhstan: Education Barriers for Children with Disabilities. <https://www.hrw.org/news/2019/03/14/kazakhstan-education-barriers-children-disabilities>

6. Конвенция ООН о правах инвалидов. (2006). Ратифицирована Казахстаном в 2016 году.

7. ЮНЕСКО (2008). Inclusive Education: The Way of the Future. International Conference on Education.

8. Nussbaum, M., Sen, A. (1993). The Quality of Life. Oxford: Clarendon Press.

ӘӨЖ: 376.1

АУТИЗМ СПЕКТРІНДЕГІ БҰЗЫЛЫСТАРЫ БАР БАЛАЛАРМЕН ЖҰМЫС ІСТЕЙТІН АРНАЙЫ ҰЙЫМ ПЕДАГОГТАРЫНА АРНАЛҒАН ӘДІСТЕМЕЛІК ҰСЫНЫМДАР

Какенова А.К., мұғалім-дефектолог

ШҚО білім басқармасының «Асыл Мирас» аутизмі (аутизм спектрінің бұзылуы) бар балаларды қолдау орталығы (autism-орталығы)» КММ

Аутизм спектріндегі бұзылыстар (АСБ) – қарым-қатынас, әлеуметтік өзара әрекеттесу, шектеулі және қайталанатын мінез-құлық салаларындағы бұзылыстармен сипатталатын күрделі нейроқұрылымдық жай-күйлер тобы. Дүние жүзінде АСБ таралуының артуымен осы санаттағы балалар үшін тиімді білім беру стратегияларын әзірлеу қажеттілігі де өсуде. Инклюзивті және арнайы білім беру жағдайында педагогтар икемді әдістерді қолдануға, оқушылардың даму ерекшеліктерін ескеруге және жеке білім беру маршруттарын құруға мәжбүр.

АСБ бар балалармен жұмыс істейтін арнайы білім беру ұйымдары педагогтарына арналған қазіргі ғылыми және практикалық тәсілдерге негізделген жүйелендірілген әдістемелік ұсынымдарды ұсыну. Негізгі назар педагогикалық қызметтің қағидаттарына, білім беру ортасын бейімдеуге, тиімді технологияларды пайдалануға, ата- аналармен өзара әрекеттесуге және педагогтардың кәсіби ортасындағы қолдауына аударылады.

АСБ бар балалардың ерекшеліктері мен олардың білім беру қажеттіліктері АСБ бар балалар – даму деңгейі, қарым-қатынас мүмкіндіктері, когнитивтік функциялары, сенсорлық қабылдауы мен мінез-құлық бойынша өте әртүрлі топ.

Дегенмен, білім беру процесінде ерекше көзқарасты талап ететін ортақ сипаттар бар:

- Қарым-қатынас бұзылыстары: сөйлеудің мүлдем болмауынан бастап, сөйлеу өзара әрекеттесуінің, тілдің әлеуметтік контекстегі қолданылуының бұзылуы.

- Әлеуметтік оқшаулану: байланыс орнатуда, эмоцияларды тануда, бірлескен әрекетке қатысудағы қиындықтар.

- Сенсорлық дисрегуляция: сыртқы тітіркендіргіштерге жоғары немесе төмен сезімталдық, бұл мазасыздыққа немесе сенсорлық ынталандыруды іздеуге әкеледі.

- Стереотиптік мінез-құлық: қайталанатын әрекеттер, шектеулі қызығушылықтар, қатаңдық.

- Когнитивтік ерекшеліктер: ақыл-ой кемістігінен жоғары функциялық аутизмге дейін; абстрактілі ойлау, назар аудару, ақпаратты өңдеуде қиындықтар.

- Эмоционалдық реттеу бұзылыстары: эмоцияларды білдіру, тез шаршау, шамадан тыс жүктемеге бейімділік.

АСБ бар балалардың білім беру қажеттіліктері тек академиялық біліммен шектелмейді, сонымен қатар әлеуметтік, қарым-қатынас, тұрмыстық және өмірлік дағдыларды дамытуға бағытталған кешенді түзету-педагогикалық тәсілдерді қолдануды талап етеді.

Оқыту мен тәрбиелеудің қағидаттары мен тәсілдері

АСБ бар балалармен жұмыс мынадай негізгі қағидаттарға негізделеді:

1. Жекешелендіру

Әрбір балаға материалды ұсыну әдістері мен қарқынын таңдаудан бастап, педагогпен және басқа оқушылармен өзара әрекет ету форматына дейін дараланған тәсіл қажет.

2. Болжамдылық пен құрылым

Күн тәртібін, оқу ортасын, сабақтар мен әрекеттер арасындағы өтулерді ұйымдастыру нақты және визуалды қолдаумен болуы тиіс. Бұл мазасыздықты төмендетеді және оқуға бейімделуді жақсартады.

3. Көрнекі қолдау

Көрнекі материалдарды, карточкаларды, кестелерді, пиктограммаларды пайдалану балаларға болып жатқанды түсінуге және кеңістікте, уақытта бағдарлануға көмектеседі.

4. Дәйектілік пен қайталану

Материал кезең-кезеңімен ұсынылады, әртүрлі контексте дағдыларды бекіту үшін қайталау қолданылады.

5. Позитивті қолдау

Мотивация жүйесі қалаулы мінез-құлықты мадақтауға негізделеді – бұл тұрақты дағдыларды қалыптастырады және жағымсыз мінез-құлықтың алдын алады

Білім беру ортасын бейімдеу:

- Кеңістікті ұйымдастыру Сыныптарды оқу, ойын, сенсорлық және демалыс аймақтарына бөлу балаларға бағдарлануға көмектеседі. Артық визуалды және дыбыстық тітіркендіргіштер болмауы тиіс.

- Техникалық және дидактикалық құралдар Сенсорлық модульдер, коммуникативтік қосымшалары бар планшеттер, PECS карточкалары, бейімделген оқулықтар пайдаланылады.

- Сенсорлық қолдау Сенсорлық дисрегуляциясы бар балалар үшін құлаққаптар, салмақты жилеттер, «сенсорлық қораптар», жұмсақ аймақтар сияқты құралдар қарастырылады.

- Күн тәртібі және режим Кестені қатаң сақтау, таймерлер мен көрнекі нұсқауларды пайдалану – тұрақты қабылдауды қамтамасыз етудің негізгі шарты.

Түзету жұмысының әдістері мен технологиялары

1. Қолданбалы мінез-құлықты талдау (АВА). Мінез-құлықты кезең-кезеңімен үйрету, күшейту мен тапсырмаларды бөлшектеу арқылы жүзеге асырылады.

2. ТЕАССН әдісі

Құрылымдалған орта мен визуалды қолдау арқылы өз бетінше әрекет етуге үйрету. Бала күшті жақтарына сүйенеді.

3. PECS (Картинкалармен алмасу жүйесі)

Сөйлемейтін балалар үшін тиімді коммуникация әдісі: бала қалаған заты бейнеленген карточканы ұсынады.

4. Сенсорлық интеграция

Сенсорлық ақпаратты дұрыс қабылдауға бағытталған терапиялық тәсіл, арнайы жаттығулар арқылы жүзеге асады.

5. Когнитивті-мінез-құлықтық терапия

Рефлексияға қабілетті балалармен жұмыс істеу арқылы әлеуметтік дағдылар мен эмоционалдық реттеуді дамыту.

6. Әлеуметтік оқиғалар мен бейнемодельдеу Қарапайым мәтіндер мен бейне арқылы әлеуметтік жағдайларға бейімделу үлгілерін үйрету.

Жеке бағдарламалар мен ЖББ (жеке білім беру бағдарламасын) құру

1. Диагностикалық кезең. Мұғалім, психолог, логопед және дәрігерден құралған топ баланың сенсорлық және мінез-құлықтық ерекшеліктерін бағалайды.

2. Жеке білім беру бағытын құру. Коммуникацияны дамыту, өзін-өзі күту дағдылары, әлеуметтену және академиялық мақсаттар анықталады.

3. ЖББ әзірлеу. Мазмұны, әдістері, мерзімі, жауапты мамандар және нәтижелер критерийлері көрсетілген ресми құжат.

4. Бақылау және түзету

Білім беру барысы үнемі бақылауда болып, қажеттілікке қарай түзетіледі.

Ата-аналармен өзара әрекет және командалық тәсіл

- Серіктестік қатынас

Ата-аналар диагностика, мақсат қою, ЖББ орындау, нәтижелерді бақылау кезеңдеріне тартылады.

- Ата-аналарды оқыту

Тренингтер мен консультациялар арқылы ата-аналар визуалды кестелерді, мінез-құлықтық стратегияларды қолдануды үйренеді.

- Командалық сүйемелдеу моделі

Мұғалім, дефектолог, логопед, психолог және ата-ана бірігіп, ортақ мақсаттармен жұмыс істейді.

Педагогтерге психологиялық-педагогикалық қолдау АСБ бар балалармен жұмыс істейтін педагогтар үшін кәсіби және эмоциялық қолдау маңызды:

- Кәсіби күйіп кетудің алдын алу: супервизия, топтық жұмыс, қолдау тобы.

- Әдістемелік қолдау: тренингтер, вебинарлар, тәжірибелік семинарлар.

- Орта ұйымдастыру: ассистенттердің көмегі, жүктемені тең бөлу.

АСБ бар балалармен тиімді жұмыс істеу – кешенді, дәлелді әдістерге негізделген, баланың даралығын ескеретін, құрылымдалған және үйлестірілген тәсілді қажет ететін үдеріс. Педагогтар түзету технологияларын меңгеріп, ЖББ құрастырып, ата-аналармен серіктестікте жұмыс істеп, өз кәсіби ресурстарын сақтауы тиіс. Осы әдістемелік ұсынымдарды тәжірибеге енгізу арқылы АСБ бар балалардың білім алуы мен әлеуметтік бейімделуін арттыруға, олардың әлеуетін толық ашуға жағдай жасауға болады.

Қолданылған әдебиеттер тізімі

1. Қазақстан Республикасының «Білім туралы» Заңы. – Астана, 2007 (өзгерістермен және толықтырулармен).

2. ҚР Білім және ғылым министрлігі. Инклюзивті білім беруді дамыту тұжырымдамасы. – Астана, 2015.

3. Аутизмді бар балаларды психологиялық-педагогикалық қолдау: әдістемелік ұсынымдар / ҚР БҒМ Республикалық ғылыми-практикалық арнайы білім беру орталығы. –Астана, 2021.

4. Жұмабекова Г.К. Аутистикалық спектр бұзылыстары бар балалардың сөйлеу

5. Аутизм спектрі бұзылыстары бар балалармен жұмыс жасаудың заманауи әдістері // Педагогикалық ғылымдар журналы. – No2 (34), 2022. – Б. 42–48.

6. Шевченко Ю.С. ТЕАССН: практика структурированного обучения при аутизме. –М.: Теревинф, 2018.

7. Лебланк М. Прикладной анализ поведения в обучении детей с РАС. – СПб.: Речь, 2020.

8. Маковецкая Л.А., Белова А.В. Использование системы PECS в работе с неговорящими детьми с аутизмом // Вопросы современной педагогики. – 2021. – No3(45). – С.21–27.

9. Smith, T., & Iadarola, S. Evidence-Based Interventions for Children with Autism Spectrum Disorder. // Pediatric Clinics of North America. – 2015. – Vol. 62(3). – P. 425–438.

10. Mesibov, G., Shea, V. The TEACCH Approach to Autism Spectrum Disorders. –Springer, 2010.

ИНКЛЮЗИВТІ БІЛІМ БЕРУ САЛАСЫНДАҒЫ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ЖӘНЕ ӘЛЕУМЕТТІК ҚОЛДАУДЫҢ МАҢЫЗЫ МЕН ТӘЖІРИБЕЛЕРІ

Қазисова М. С.

Ғылыми жетекшісі: Байтемирова Қ. Б., сениор-лектор, педагогика және психология магистрі

Сәрсен Аманжолов атындағы ШҚУ, Өскемен қаласы, Қазақстан
e-mail: karakat79@mail.ru

Ерекше қажеттіліктері бар баланы жалпы білім беру мекемесінің ортасына қосуды тиімді жүзеге асыру – инклюзивті процесті де, оның жеке құрылымдық компоненттерін де мамандандырылған психологиялық-педагогикалық қолдаусыз елестету мүмкін емес. Бұл қолдау инклюзивті білім берудің сапалы ұйымдастырылуының және оқушылардың әлеуметтенуінің негізгі шарты болып табылады.

Қазақстан Республикасының «Білім туралы» Заңына сәйкес, ерекше білім беру қажеттіліктері бар балалардың жалпы білім беретін мекемелерде білім алуға тең құқығы бар. Осы негізде елімізде инклюзивті білім беруді енгізуге бағытталған тұжырымдамалар мен бағдарламалар қабылданып келеді. Атап айтқанда, 2015 жылы қабылданған «Инклюзивті білім беруді дамытудың тұжырымдамалық негіздері» және 2022–2025 жылдарға арналған Инклюзивті білім беруді дамыту жөніндегі Жол картасы – осы саладағы маңызды стратегиялық құжаттар болып табылады.

Инклюзивті білім берудегі психологиялық-педагогикалық қолдаудың негізгі принциптерінің бірі – пәнаралық және кешенді сүйемелдеу тәсілі. Бұл тәсіл оқушыны жан-жақты қолдауға бағытталған және келесі мамандардың өзара тығыз әрекеттесуін қамтиды: психологтар, дефектологтар, логопедтер, әлеуметтік педагогтер, сынып жетекшілері мен пән мұғалімдері. Олар баланың жеке даму ерекшеліктерін ескеріп, оқыту және тәрбиелеу процесін бейімдейді.

Бүгінде Қазақстанда инклюзивті білім беру – бұл мүмкіндігі шектеулі балалар мен қалыпты дамып келе жатқан құрдастарды бірлесіп оқыту және тәрбиелеу процесі ретінде қарастырылады. Мұндай орта ерекше қажеттіліктері бар балалардың қоғамға бейімделуіне, өз әлеуетін ашуына, өзін-өзі бағалау мен сенімділікті қалыптастыруға мүмкіндік береді.

Психологиялық-педагогикалық сүйемелдеу жүйесі тек оқушыларға ғана емес, олардың ата-аналарына және мұғалімдеріне де бағытталған. Әсіресе, ата-аналармен тұрақты кері байланыс орнату, оларды психологиялық тұрғыдан қолдау, инклюзивті мәдениетке бейімдеу – бұл жүйенің маңызды құрамдас бөлігі. Сондай-ақ, мұғалімдердің кәсіби дайындығын арттыру, эмоциялық күйіп кетудің алдын алу да – осы қолдау жүйесіне кіреді. Осылайша, Қазақстанда инклюзивті білім беру жүйесінің тиімділігін арттыру үшін психологиялық-педагогикалық қолдау қызметтерін дамыту басты назарда тұр. Бұл тек білім беру

саласының міндеті емес, сонымен қатар әлеуметтік әділеттілік пен адам құқықтарын қорғаудың да көрінісі.

Инклюзивті білім беру – бұл барлық балалардың әртүрлілігін ескере отырып, олардың білім алуына тең мүмкіндіктер жасауға бағытталған тұжырымдама. Әрбір бала, оның әлеуметтік және психологиялық жағдайына қарамастан, өзіне қажетті білім алу құқығына ие. Осы білім беру жүйесінде балалардың психологиялық денсаулығы мен тұлғалық дамуына арнайы қолдау көрсету қажеттілігі айқын көрінеді. Осы мақсатта психологиялық қолдау білім беру процесінің маңызды компонентіне айналады, себебі ол балалардың оқу процесіне толық қатысуын қамтамасыз етеді, олардың әлеуетін ашуға мүмкіндік береді. Психологиялық қолдау мектепке дейінгі кезеңнен бастап балалардың психологиялық және эмоционалды жағдайларын бақылап, олардың дамуына оң әсер етуі тиіс.

Психологиялық қолдау – бұл инклюзивті білім берудегі балалардың психикалық және тұлғалық дамуында маңызды рөл атқаратын қолдау жүйесі. Бала мектепке бейімделгенде, оның психологиялық денсаулығын сақтау және эмоционалды дамуын қамтамасыз ету үшін психологиялық көмек қажет болады. Психологиялық қолдаудың басты мақсаты – балаларға оқу барысында туындайтын түрлі қиындықтар мен стрессті жеңуге көмектесу, олардың тұлғалық және әлеуметтік дағдыларын қалыптастыру.

Әрбір бала өзінің психологиялық даму деңгейіне, эмоционалды жай-күйіне, әлеуметтенуіне қарай ерекше қолдауды қажет етеді. Психологиялық қолдау баланың эмоциялық теңгерімін сақтауға, өзін-өзі бағалауын арттыруға және әлеуметтік ортада өз орнын табуына көмектеседі. Сондай-ақ, баланың оқу процесіндегі мотивациясын күшейту, оның тұлғалық дамуын қолдау психологиялық қолдаудың негізгі міндеттері болып табылады.

Осыған орай, психологиялық қолдаудың негізгі міндеті - балалардың психикалық, психофизикалық және тұлғалық дамуына көмектесу. Психологиялық қолдау баланың микроорта мен микроортаның өзара қабылдауын толыққанды және толық бейімделген түрде дамыту үшін қолайлы психологиялық жағдайлар жасайды. Психологиялық қолдаудың бұл суперпозициясы тұлғаның дамуы үшін сәйкес онтогенез кезеңінде алдын ала қойған жеке мүмкіндіктерін жүзеге асыруға мүмкіндік береді. Психологиялық қолдау білім беруді біріктіретін, интеграцияланған, кешенді құбылыс болып табылады, ол бірнеше негізгі аспектілердің: ұйымдастырушылық, практикалық, қолданбалы және ғылыми аспектілерінің бірігуіне ықпал етеді. Әрбір аспект орындаушыларға белгілі бір міндеттер жүктейді, олардың шешілуі арнайы кәсіби дайындықты талап етеді.

- Ұйымдастырушылық аспект – психологиялық қолдау жүйесі тиімді жұмыс істеу үшін оны дұрыс ұйымдастыру қажет. Бұл тұрғыда психологиялық қызметтердің құрылымын және мектептегі жұмысын ұйымдастыру маңызды. Психологтың жұмысы балалардың жеке ерекшеліктерін ескере отырып, психологиялық көмек көрсету үшін педагогтармен тығыз байланыс орнатуды талап етеді. Мектеп әкімшілігі мен педагогтар арасындағы бірлескен жұмыс психологиялық қолдаудың нәтижелі болуы үшін аса маңызды.

- Практикалық аспект – психологиялық қолдаудың тәжірибелік бөлігі баланың әртүрлі жағдайларда кездесетін қиындықтарымен тікелей байланысты. Бұл балалардың оқу үдерісінде туындайтын стресс, алаңдаушылық, оқудағы қиындықтар мен әлеуметтік бейімделу мәселелерін шешуге арналған нақты әдіс-тәсілдер мен құралдарды қолдануды қамтиды. Психологтар балалармен жеке және топтық жұмыс жүргізе отырып, олардың эмоционалды жағдайын жақсартуға, әлеуметтік дағдыларын қалыптастыруға көмектеседі.

- Қолданбалы аспект – психологиялық теория мен әдістемелерді нақты жағдайларда қолдану – психологиялық қолдаудың негізгі элементтерінің бірі. Психологтардың балаларға арналған психокоррекциялық және дамыту бағдарламаларын құруы, олардың оқу процесіне араласуы, сондай-ақ оқу-тәрбие жұмыстарына әсер етуі маңызды. Бұл аспект балалардың психикалық дамуын оңтайландыру үшін психологиялық әдістер мен тәсілдерді қолдануды қарастырады.

- Ғылыми аспект – психологиялық қолдаудың ғылыми негіздерін қалыптастыру арқылы қолдаудың тиімділігі арттырылады. Ғылыми зерттеулердің нәтижелері психокоррекциялық және дамыту бағдарламаларын жасауға мүмкіндік береді. Бұл тұрғыда психологиялық теориялар мен әдістемелер, оларды қолданудың жаңа жолдары балаларға психологиялық қолдау көрсету барысында пайдаланылады.

Психологиялық қолдау, оның моделі мен функционалдық мазмұны ғылыми аспектiнiң теориялық негiзiн бiлдiредi, бұл өз кезегiнде қолданбалы аспектiнi, практикалық аспектiнi, ұйымдастыру аспектiсiн дамытуға мүмкiндiк бередi. Психологиялық қолдауда, басқа да кез келген қызмет түрiнде, екi негiзгi бағыт бар: бүгiнгi және болашақтағы. Психологиялық қолдаудың бiрiншi бағыты балаларды тәрбиелеу мен оқытуда туындайтын қиындықтармен, олардың тұлғалық дамуындағы ауытқулармен және микроортадағы өзара әрекеттесулермен тығыз байланысты ағымдағы мәселелердi шешедi. Мұндай жағдайларда психологиялық қолдау маманының кәсiби көмек көрсетуi өте қажет. Ағымдағы мәселелердi дереу шешу психологиялық қолдаудың тиiмдiлiгiнiң көрсеткiшi бола алмайды – болашаққа бағытталған перспектива қалыптастыру қажет. Әрбiр баланың тұлға ретiнде дамуын және қалыптасуын қамтамасыз ету қажет. Баланы тек қазiргi микроортада ғана емес, қоғамдағы өзiнiң өмiрiн одан әрi анықтау үшiн де психологиялық дайындыққа баулу қажет.

Бүгiнгi психологиялық қолдау бағыттары мен болашақтағы бағыттар бiр-бiрiмен ажырамас байланыста. Психолог, психологиялық қолдау маманы, болашақ дамудың мiндеттерiн шешiп, күнделiктi балаларға және олардың ата-аналарына, бiлiм беру мекемесiндегi әрiптестерiне көмек көрсетедi. Ең алдымен, баланың психикалық және тұлғалық дамуы қамтамасыз етiледi; микроорталардағы, педагогтар мен оқушылар арасындағы және ата-аналар арасындағы тиiмдi қарым-қатынас арқылы дамуға бағытталған психологиялық климат қалыптастырылады. Осылайша, психологиялық қолдау маманы психологиялық қолайлы жағдайларды жасау және сақтау үшiн жауапты болады. Бұл, әсiресе, инклюзивтi бiлiм беру тұжырымдамасын жүзеге асыратын бiлiм беру мекемелерiнде маңызды. Психологиялық қолдау маманы өзiнiң қызметiнде

баланың ішкі әлеміне: өзіне деген сенімділігіне немесе сенімсіздігіне, өз қабілеттерін түсінуіне, микроортаға және қоршаған әлемге қатынасына назар аударуы керек. Тек дені сау психологиялық климат баланың тұлғалық қалыптасуына ықпал етеді. Яғни, психологиялық қолдау маманы балаға өзін түсіну және даму процесінде көмек көрсетеді.

Әлеуметтік қолдаудың тиімді жүзеге асуы үшін білім беру ұйымдарында кәсіби психологиялық сүйемелдеу қызметінің рөлі орасан зор. Психолог инклюзивті сыныптағы және жалпы мектептегі әлеуметтік климаттың тұрақтылығын қамтамасыз ететін басты мамандардың бірі болып табылады. Ол психодиагностикалық әдістерді – бақылау, сұхбат, социометрия, әлеуметтік реляциялық тесттерді – жүйелі түрде қолдана отырып, оқушылар арасындағы қарым-қатынасты, өзара түсіністік деңгейін, эмоциялық ахуалды үнемі мониторингтеп отырады. Мұндай деректерге сүйене отырып, психолог мектеп ұжымында буллингтің алдын алу, эмоционалдық интеллект пен коммуникативті дағдыларды дамыту мақсатында кешенді психологиялық бағдарламалар жасақтайды. Бұл бағдарламаларға антибуллингке қарсы тренингтер, «Эмпатия сағаттары», топтық жаттығулар, рөлдік ойындар және арт-терапиялық тәсілдер кіреді.

Психолог тек оқушылармен ғана емес, мұғалімдер мен ата-аналарға арналған семинарлар мен тренингтер де ұйымдастырады, бұл мектептегі барлық тараптардың серіктестік пен өзара түсіністікке бейімделуін қамтамасыз етеді.

Инклюзивті ортада ерекше қажеттіліктері бар оқушылардың бейімделуін жылдамдатудың тиімді әдістерінің бірі – peer-mentoring жүйесі (кұрдастар арасындағы тәлімгерлік). Бұл жүйеде психолог үйлестіруші рөл атқарып, тәлімгер мен тәлімгерленушіні іріктеп, олардың арасында сенімді қарым-қатынас орнатуға бағытталған психологиялық дайындық жүргізеді. Тәлімгерлерді әлеуметтік-эмоционалдық дағдылар бойынша оқытып, оларды апта сайынғы коучинг сессияларына қатыстыру арқылы психолог тәлімгерлік процесін қадағалайды, қажет болған жағдайда түзету жұмыстарын енгізіп отырады. Бұл жүйе әсіресе жаңадан келген немесе ерекше қажеттіліктері бар оқушылар үшін бейімделу кезеңін жеңілдетеді, олардың өзін қауіпсіз әрі қабылданған сезінуіне сеп болады.

Мектептегі инклюзивті клубтар мен әлеуметтік жобалар да балалардың әлеуметтену процесінде үлкен рөл атқарады. Мұндай жобаларға психологиялық сүйемелдеу көрсету барысында психолог интерактивті психодиагностикалық жаттығуларды, рөлдік ойындарды, арт-терапия элементтерін қолданады. Волонтерлік флешмобтар, шығармашылық байқаулар, «Инклюзивті спорт фестивалі» секілді іс-шаралар оқушылар арасындағы ынтымақтастықты арттырып, олардың өзара түсіністігі мен достық қатынастарын нығайтады. Бұл жобалар тек оқушылар арасында емес, сонымен қатар мектеп пен қоғам арасындағы байланысты дамытып, инклюзия қағидаттарын кеңінен насихаттауға жағдай жасайды.

Психологтың тағы бір маңызды қызметі – отбасы–мектеп–қоғам үштігінің өзара әрекетін үйлестіру. Бұл бағытта маман ата-аналармен коучинг сессияларын, психологиялық тренингтер (мысалы, «Бала психологиясын

түсіну», «Отбасылық коммуникация») ұйымдастырады. Сонымен қатар, жергілікті әлеуметтік қызметтермен, мүгедектер қоғамымен бірлесе отырып, ерекше қажеттіліктері бар балалар үшін қосымша құқықтық және әлеуметтік қолдау тетіктерін анықтайды. Мұндай кешенді тәсіл отбасының қолдау әлеуетін арттырып, мектептегі оң нәтижелерді нығайта түседі.

Қорытындылай келе, инклюзивті білім беру жүйесінде психолог әлеуметтік қолдаудың барлық деңгейінде – жеке оқушыдан бастап, сыныптық және мектепшілік қатынастарға, қоғамдық жобаларға дейін – белсенді әрі кешенді жұмыс жүргізеді. Психологтың кәсіби араласуы арқылы оқушылардың әлеуметтік дағдылары, өзара сенімі нығайып, мектепте өзара тең, қолайлы және қауіпсіз орта қалыптасады. Болашақта цифрлық платформалар, қашықтан психологиялық қолдау қызметтері және виртуалды интервенциялар арқылы әлеуметтік қолдаудың тиімділігін одан әрі арттыру мүмкіндігі зор. Бұл инклюзивті білім беру жүйесінің тұрақты дамуына ықпал ететін маңызды бағыттардың бірі болмақ.

Қолданылған әдебиет тізімі:

1. Қазақстан Республикасының «Білім туралы» Заңы. – Алматы: «Юрист», 2019.
2. «Инклюзивті білім беруді дамытудың тұжырымдамалық негіздері». – Астана: ҚР Білім және ғылым министрлігі, 2015.
3. Шайсұлтанова Г.Ш. Инклюзивті білім берудің психологиялық негіздері: оқу құралы. – Алматы: ҚазМемҚызПУ, 2018.
4. Мұхтарова Г.Е. Инклюзивті білім беру саласында психологиялық қызмет көрсету. – Алматы: Атамұра, 2020.
5. Тлеубаева С.Қ., Тлеубеков А.Ж. Педагогикалық психология негіздері: оқулық. – Астана: Фолиант, 2017.
6. Стратонова И.А., Попова Н.В. Инклюзивті білім беру: теория мен практика. – М: «Инфра-М», 2020.
7. Толыбекова Б.Ә. Әлеуметтік педагогика: теориясы мен практикасы. – Алматы: Қазақ университеті, 2019.
8. Жаңа педагогикалық технологиялар мен инклюзивті білім беру: теория мен практика. – Алматы: Білім, 2021.
9. Рахматуллаева М.С. Инклюзивті білім беру саласындағы әлеуметтік және психологиялық қолдау жүйесі. – Қарағанды: ҚарМУ баспасы, 2018.
10. Гараева Л.С. Психологиялық қолдаудың тиімділігі мен әдіснамасы. – Алматы: ЖШС «Сөздік», 2019ж

ИНКЛЮЗИВТІ ОРТАДАҒЫ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ӘЛ-АУҚАТ МӘСЕЛЕСІ

Қуандық М.С., Жасұланқызы Ә.

Ғылыми жетекші: Байтемирова К. Б., сениор-лектор, педагогика және
психология магистрі

Сәрсен Аманжолов атындағы ШҚУ, Өскемен қаласы, Қазақстан
e-mail: Karakat79@mail.ru

Қазіргі әлемде тұрақты дау тек экономикалық өсім мен экологиялық тепе-теңдікпен ғана шектелмейді. Ол сонымен қатар қоғамның әрбір мүшесінің психологиялық әл-ауқатын қамтамасыз етуді талап етеді. *Психологиялық әл-ауқат*- бұл адамның өзінің эмоциялық, әлеуметтік және психологиялық функцияларының үйлесімділігін сезінуі, өмірге қанағаттануы және өз әлеуетін толық жүзеге асыруы мүмкіндігі.

Психологиялық әл-ауқат ұғымы әртүрлі психологиялық теориялар мен зерттеулердің негізінде қалыптасқан. Мәселен, гуманистік психологияның негізін қалаушыларының бірі Абрахам Маслоу өзін-өзі актуализациялау теориясында адамның жоғары қажеттіліктерінің бірі ретінде өзін-өзі тану мен дамытуды қарастырады. Оның пікірінше, психологиялық саулық- бұл адамның өз әлеуетін толық ашуға ұмтылуының нәтижесі [1]. Ал Карл Роджерс болса, «толыққанды жұмыс істейтін адам» концепциясын ұсына отырып, адамның өзіне деген сенімінің, ашықтығының және өмірге деген позитивті көзқарасының психологиялық әл-ауқатының маңызды элементтері екенін атап өтеді[2].

Сонымен қатар, позитивті психологияның өкілдері Мартин Селигман мен Михали Чексентмихайй психологиялық әл-ауқатты бақыт, қанағаттану және мағыналы өмір сүру сезімдерімен байланыстырады. Олардың зерттеулері көрсеткендей, тек жағымсық эмоцияларды жою емес, сонымен қатар жағымды эмоцияларды бастан кешіру, күшті жақтарын қолдану және мақсатты өмір сүру психологиялық әл-ауқаттың негізі болып табылады.

Қазақстандық контекстегі психологиялық әл-ауқат мәселесі.

Қазақстандық контексте психологиялық әл-ауқатқа әсер ететін бірқатар ерекше факторларды атап өтуге болады.

Біріншіден, елдің әлеуметтік-экономикалық дамуының қарқынды өсуімен қатар, халықтың әртүрлі әлеуметтік топтары арасындағы теңсіздік мәселесі де өзекті болып қалуда. Бұл, әсіресе, табысы төмен және әлеуметтік қолдауға мұқтаж азаматтардың психологиялық жағдайына кері әсер етуі мүмкін.

Екіншіден, урбандалу үрдісінің жылдамдауы, көші-қон ағындары және дістүрлі отбасылық құндылықтарының өзгеруі де адамдардың әлеуметтік байланыстарына және психологиялық тұрақтылығына белгілі бір сынақтар тудыруда.

Үшіншіден, пандемия кезіндегі оқшаулану, экономикалық белгісіздік және ақпараттық ағынның қарқындылығы халықтың психологиялық күйзелісінің артуына әкелді.

Психологиялық әл-ауқаттың тұрақты дамудың маңызды құрамдас бөлігі екендігін бірнеше аспектіде қарастыруға болады.

- *Адами капиталға әсері:* Психологиялық тұрақты және өзіне сенімді адамдардың білім алуға, жаңа дағдыларды игеруге және шығармашылықпен жұмыс істеуге деген ынтасы жоғары болады. Олар еңбек нарығында бәсекеге қабілетті болып, елдің экономикалық дамуына өз үлестерін қосады. Психологиялық әл-ауқаты жоғары жұмысшылардың өнімділігі артады, жұмыс орнындағы қарым-қатынастары жақсарады және стресске төзімділігі артады. Бұл, өз кезегінде, ұйымдардың тиімділігі мен тұрақтылығын қамтамасыз етеді.

- *Әлеуметтік тұрақтылыққа әсері:* Психологиялық сау қоғам - бұл өзара сенім, эмпатия және әлеуметтік жауапкершілік деңгейі жоғары қоғам. Өзін жақсы сезінетін адамдар басқаларға көмектесуге, әлеуметтік белсенділікке және қоғамдық өмірге қатысуға бейім болады. Психологиялық проблемалардың кең таралуы әлеуметтік шиеленістерді, қылмыстың және деструктивті мінез-құлықтың артуына әкелуі мүмкін. Сондықтан психологиялық әл-ауқатты қолдау арқылы біз әлеуметтік үйлесімділік пен тұрақтылыққа инвестиция жасаймыз.

- *Салауатты өмір салтына әсері:* Психологиялық әл-ауқат адамның физикалық денсаулығымен тығыз байланысты. ұзаққа созылған стресс, депрессия және үрейлі жағдайлар иммунитетті төмендетіп, әртүрлі соматикалық аурулардың пайда болу қаупін арттырады. Психологиялық, тұрақтылық адамдардың салауатты өмір салтын ұстануына, дұрыс тамақтануына, спортпен шұғылдануына және зиянды әдеттерден аулақ болуына ықпал етеді. Салдарынан, қоғамның жалпы денсаулық деңгейі жақсарып, денсаулық сақтау жүйесіне түсетін жүктеме азаяды.

Қазақстандық контекстегі психологиялық әл-ауқат мәселесін шешу жолдары

Қазақстанда психологиялық әл-ауқатты қолдау және дамыту үшін бірқатар стратегиялық бағыттарды ұсынуға болады:

1. Психологиялық қызметтердің қолжетімділігін арттыру: Халықтың барлық топтары үшін, әсіресе ауылдық жерлерде және әлеуметтік осал топтар үшін сапалы және қолжетімді психологиялық көмек көрсету жүйесін дамыту қажет.

2. Психологиялық сауаттылықты арттыру: Қоғамда психикалық денсаулық мәселелеріне қатысты стигманы азайту және психологиялық әл-ауқаттың маңыздылығы туралы халықтың хабардарлығын арттыру қажет. Бұл үшін білім беру бағдарламаларына психологиялық білім беру элементтерін енгізу, бұқаралық ақпарат құралдарында психологиялық тақырыптарды кеңінен жариялау және әртүрлі әлеуметтік науқандар ұйымдастыру маңызды.

3. Балалар мен жастардың психологиялық әл-ауқатын қолдау: Балалар мен жастардың психикалық денсаулығына инвестиция салу-бұл елдің болашағына салынған инвестиция. Мектептерде психологиялық қызмет көрсетуді күшейту, буллингпен күресу бағдарламаларын енгізу, ата-аналарға

психологиялық қолдау керсету және жастардың өзін-өзі дамытуына бағытталған жобаларды қолдау қажет.

4. Еңбек ұжымдарында психологиялық қолайлы орта қалыптастыру: Жұмыс берушілер қызметкерлерінің психологиялық әл-ауқатын қамтамасыз етуге жауапты болуы тиіс, бұл стресті басқару бағдарламаларын енгізуді, жұмыс пен жеке өмір арасындағы тепе-теңдікті сақтауға көмектесуді, қолдау көрсететін басқару стилін қалыптастыруды және жұмыс орнындағы қарым-қатынастарды жақсартуды қамтуы мүмкін.

5. Психологиялық зерттеулерді дамыту: Қазақстандық қоғамның ерекшеліктерін ескере отырып психологиялық әл-ауқаттың әртүрлі аспектілерін зерттеуді қолдау және дамыту қажет. Бұл зерттеулердің нәтижелері психологиялық көмек көрсетудің тиімді стратегияларын әзірлеуге және мемлекеттік саясатты жетілдіруге ықпал етеді.

Жоғарыда келтірілген талдау психологиялық әл-ауқаттың Қазақстан Республикасының тұрақты дамуының фундаменталды компоненті екендігін айқын дәлелдейді. Адами капиталдың сапалық сипаттамаларының бірі ретінде психологиялық тұрақтылық пен эмоционалдық реттелу қабілеті индивидтің білім алу, кәсіби даму және инновациялық қызметке белсенді қатысу мүмкіндіктерін кеңейтеді. Бұл, өз кезегінде, елдің бәсекеге қабілеттілігін арттыруға және экономикалық өсуді қамтамасыз етуге ықпал етеді.

Сонымен қатар, әлеуметтік психологиялық тұрғыдан сау қоғам әлеуметтік интеграцияның жоғары деңгейімен, азаматтық белсенділікпен және құқықтық тәртіптің сақталуымен сипатталады. Психологиялық проблемалардың таралуы әлеуметтік дезинтеграцияға, сенімсіздікке және әлеуметтік шиеленістердің өсуіне әкелуі мүмкін. Осыған байланысты, психологиялық әл-ауқатты жүйелі түрде қолдау әлеуметтік тұрақтылықты нығайтудың және қоғамдық қауіпсіздікті қамтамасыз етудің маңызды шарты болып табылады.

Психофизиологиялық зерттеулер көрсеткендей, психологиялық стресс пен дистресс физиологиялық процестерге тікелей әсер етіп, психосоматикалық бұзылулардың және созылмалы аурулардың даму қаупін арттырады. Психологиялық әл-ауқатты қамтамасыз ету арқылы халықтың жалпы денсаулық деңгейін жақсартуға және денсаулық сақтау жүйесіне түсетін экономикалық жүктемені азайтуға мүмкіндік туады.

Осылайша, психологиялық әл-ауқатты дамытуға бағытталған кешенді мемлекеттік саясатты әзірлеу және іске асыру Қазақстанның тұрақты даму мақсаттарына жетуінің стратегиялық императиві болып табылады. Бұл саясат психологиялық қызметтердің қолжетімділігін арттыруды, психологиялық сауаттылықты жоғарылатуды, әртүрлі демографиялық топтардың психологиялық қажеттіліктерін ескеруді және салааралық ынтымақтастықты күшейтуді қамтуы тиіс. Келешектегі зерттеулер психологиялық әл-ауқаттың Қазақстандық қоғамның әртүрлі салаларына тигізетін нақты әсерін эмпирикалық тұрғыда бағалауға және психологиялық көмек көрсетудің тиімділігін арттыруға бағытталуы қажет.

Қолданылған әдебиеттер тізімі

1. Абрахам М. Мотивация и личность. - Спб.:Питер, 2022. 400с.
2. Роджерс К. О становлении личностью. Взгляд на психотерапию - М.: Издательство «Институт общегуманитарных исследований», 2016. -258 с

УДК: 376.1

ПОДДЕРЖКА СЕМЬИ С ДЕТЬМИ С ООП В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОЙ ШКОЛЫ

Мухаметханова Г. С., заместитель директора по учебно-воспитательной работе КГУ «Средняя общеобразовательная школа № 35» отдела образования города Семей управления образования области Абай, Казахстан

Современное состояние общества, высочайшие темпы его развития предъявляют все новые, более высокие требования к человеку и его здоровью. Данная тема очень актуальна, так как на территории КГУ «Средняя общеобразовательная школа № 35» расположено 4 общежития, в которых проживают дети из многодетных, малообеспеченных семей, а также матери-одиночки. Всего по школе 1478 учащихся, из них 27 обучающихся в инклюзивных классах с 1 по 9 классы.

Все 27 детей имеют справки ПМПК с различными диагнозами:

ОНР 3 уровня – 2 учащихся;

ОНР 2 уровня, ЗПР - 2 учащихся;

ЗПР по адаптированной программе – 13 учащихся;

Детей с легким нарушением интеллекта, обучающихся по индивидуальной программе- 10 учащихся.

Всего детей-инвалидов, обучающиеся на дому -5 учащихся.

Все дети, несмотря на свои физические, психические и иные особенности, обучаются вместе со своими сверстниками по месту жительства в массовой общеобразовательной школе, где им оказывается необходимая специальная поддержка, потому что они находятся в психологически сложной ситуации и каждому из ребят, их близким необходима психолого-педагогическая помощь.

Коррекционно-развивающая работа проводится периодически индивидуально, а также в коллективной игровой форме в тех классах, где находятся «особые» дети. Это связано с тем, чтобы научить детей общаться друг с другом. В процессе игры естественно на них уделяется больше внимания, но делается это незаметно для других.

Учитывая, что количество инклюзивных детей с каждым годом увеличивается, перед нами встали вопросы:

1. Как выстраивать учебный процесс так, чтобы в нем могли комфортно чувствовать себя все дети?
2. Как поддерживать учащихся с ОВЗ?
3. Какую позицию должен занять учитель?

Большую роль в данном вопросе играет взаимодействие классного руководителя с психологом школы и учителями – предметниками.

Учащиеся, обучающиеся в инклюзивных классах, характеризуются эмоциональной неустойчивостью, наличием импульсивных реакций, неадекватной самооценкой, преобладанием игровой мотивации, вследствие чего детям трудно подчиняться требованиям учителя.

Отчетливо осознавая невозможность решения проблемы в одиночку, школа всемерно стремится к тесным связям с семьей, общественностью, организационными структурами и старается всесторонне обеспечивать связь между получением знаний и физическим развитием ребенка. Наша работа рассчитана на помощь детям в восстановлении здоровья с помощью закаливающих процедур и методик комплексных упражнений, что позволит обучающимся иметь все возможности для приобретения жизненных умений и навыков, адаптированных к социальным условиям.

Для достижения данной цели разработана программа «Партнерство в образовании: практические рекомендации для учителей и родителей в мотивации обучения учащихся с ООП».

Задачи программы: Использование современных методов мониторинга здоровья учащихся; применение новых методов и технологий по реабилитации детей с различными видами нарушений в физическом развитии; разработка мероприятий по адаптации учащихся в социуме; пропаганда здорового образа жизни (ЗОЖ); практические тренинги для учителей и родителей по укреплению здоровья детей; просвещение педагогического коллектива о важности применения на уроках здоровьесберегающих технологий и приемов, повышающих мотивацию к обучению учащихся.

Объекты: учащиеся 1-11 классов; педагогический коллектив; родители.

С древних времен педагоги ищут способы наиболее эффективного обучения детей, ставятся задачи определить такие методы и технологии, чтобы обучение протекало быстро и качественно, с разумными затратами сил учителей и учеников.

Используя проблемные ситуации, создается осознанное затруднение учащегося, преодоление которого требует творческого поиска, заставляет ученика мыслить, искать выход, рассуждать, переживать радость от правильно найденного решения, что способствует развитию активных познавательных интересов к предмету, появляется возможность проявить свои способности.

Основным приоритетом инклюзивного образования является то, что все дети, несмотря на свои физические, психические и иные особенности, обучаются вместе со своими сверстниками по месту жительства в массовой общеобразовательной школе, где им оказывается необходимая специальная поддержка.

Большую роль в данном вопросе играет партнерство при взаимодействии классного руководителя с психолого-педагогической службой, учителями – предметниками и учащимися школы.

1 этап. Своевременная диагностическая работа, которая позволяет выявить у ребенка раннюю диагностику отклонений в развитии (низкий уровень

интеллектуальной активности, низкий уровень речевой активности; слабую познавательную активность; слабо выраженный интерес к учебной деятельности;

2 этап. После диагностики важная роль отводится родителям, которые пересилив свой страх стали обращаться за помощью в ПМПК. Психолого-педагогической службой школы составляются индивидуальные коррекционные маршруты, позволяющие корректировать успеваемость и поведение учащихся.

3 этап. Планирование урока учителем, который должен владеть в совершенстве педагогическими технологиями: инновационными и информационными технологиями, технологией проблемного обучения, модульными технологиями, проектными технологиями, технологиями сотрудничества, игровыми и здоровьесберегающими технологиями, что позволит ориентировать свои уроки на коррекционно-развивающие принципы обучения — это системность, доступность, наглядность.

При планировании урока в инклюзивном классе необходимо соблюдать определенные требования к режиму организации урока:

Алгоритм действий для выполнения заданий детьми с ОВЗ

Устные задания: Пошаговое выполнение самого задания (схемы, образец задания).

Письменные задания: Детям раздаются карточки с заданиями для самостоятельного выполнения (алгоритм действия прописывается в самой карточке).

Проверка задания: индивидуальный подход при проверке к каждому ребенку.

Условия:

- Крупный шрифт для детей с нарушениями зрения и для детей, которые учатся читать.

- «Универсальные вывески» (знаки без слов) помогают людям, кто не умеет читать.

- Учащемуся с нарушениями слуха надо усиление звука при изучении материала.

4 этап. Обучение учащихся должно сопровождаться медико-профилактическими мероприятиями, что включает прогулки, витаминизация, точечный массаж, закаливающие процедуры, а также физкультурно-оздоровительные мероприятия, включающие физминутки, прогулки и подвижные игры.

5 этап. Обязательное условие — это поддержка семьи, включающие посещение родительских собраний, индивидуальных консультаций, спортивно-оздоровительные праздники. Отсюда, будет социально-психологическое благополучие ребенка.

Это весьма эффективная стратегия обучения учащихся с особыми образовательными потребностями, особенно в группах «смешанных способностей», так как позволяет каждому ученику чувствовать себя уверенным, нужным и полезным в классе. И в этом хорошо помогает стратегия

«универсальный дизайн для обучения» - это гибкий подход для обеспечения всем учащимся равных возможностей для обучения в инклюзивных условиях.

Универсальный дизайн для обучения может повысить качество для всех:

1. Учащиеся - УДО создает располагающий к себе класс, в котором учащиеся должны получать знания и демонстрировать то, что они выучили. Учителя, использующие стратегии УДО, добиваются большего участия от учеников, более глубокого понимания их способностей и, следовательно, большей степени успеха и доверия со стороны своих учеников, так, например при проведении STEAM-уроков по предметам биологии и информатика, физика и информатика, биология и химия.

2. Среда - мотивированные УДО классы разработаны таким образом, чтобы быть инклюзивными по своей природе. Поскольку учащиеся работают с материалами и учителем по-разному, учителя могут ожидать более высокого уровня участия и не связанного с заданиями поведения. Такое взаимодействие может обеспечить более безопасную среду в классе, а также более высокий уровень признания среди учащихся различных способностей к обучению как например, при организации «КУКОЛЬНОГО ТЕАТРА»; МАСТЕРСКАЯ «НЕЗРЯЧИХ ПОВАРОВ», МАСТЕРСКАЯ «ПИСЬМА ПО БРАЙЛЮ».

Цель проведения: научиться узнавать предмет с помощью тактильных ощущений; развить внимание и мелкую моторику, а также позволит ощутить чувства детей с проблемами зрения, развития функциональной грамотности.

3. Содержание - мотивированные УДО классы могут создать несколько путей, с помощью которых учащиеся могут понять и показать совершенное владение содержанием, например при поведении экскурсии, встречи в библиотеке, «Ночь в музее».

4. Процессы - процессы в классе являются центральными элементами УДО. Способы выражения знаний, виды деятельности учащихся в классе - разработаны с учетом доступности. Процесс создания УДО включает учителей, знающих учебные потребности своих учеников, что позволяет привлекать детей к проектной деятельности. Так учащиеся школы участвовали в проекте на тему: «Влияние комнатных растений на здоровье и эмоциональное состояние обучающихся».

Этапы проекта

I. Подготовительный

1. Изучение комнатных растений (развитие навыков самостоятельной работы)

2. Правила ухода за комнатными растениями.

3. Разработка эскиза ландшафтного дизайна.

II. Основной

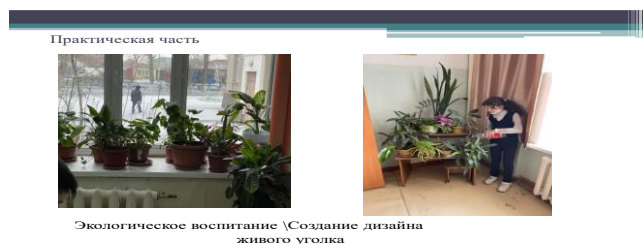
1. Мониторинг видового состава комнатных растений с использованием цифровых технологий программы PICTURE THIS

2. Проведение анкетирования.

3. Работа в группах по созданию дизайна живого уголка, ландшафтного дизайна.

III. Заключительный

- 1.Создание паспорта видового состава растений класса, школы.
- 2.Организация живого уголка в классе.
- 3.Приобретение навыка ухода за комнатными растениями, что способствует улучшению эмоционального состояния учащихся.



Практическая часть/Экологическое воспитание.

Мы провели исследование в форме анкетирования среди учащихся среднего и старшего звена. По результатам анкетирования все таки учащимся нравится находится в комфортной среде, они считают, что растения улучшают эмоциональное состояние, а значит все таки необходимо акцентировать внимание на благоустройстве окружающей среды.



Результаты - оценка успеваемости учащихся.

В общем, универсальный дизайн для обучения и оценки является подходом к снижению барьеров для детей с ограниченными возможностями, обеспечивая им гибкость и эмоциональное состояние через организацию живого уголка; бережного отношения к комнатным растениям, развитие творческих способностей путем разработки ландшафтного дизайна.

При выполнении всех условий ребенок проявит активность во время урока и внеурочной деятельности, возникнет полный контакт с учителем и учащимися класса.

Список использованной литературы

1. Приспособления для оценки:
- <http://www.parentcenterhub.org/repository/assessmentaccommodations/>
2. Защита учеников с ограниченными возможностями:
- <http://www2.ed.gov/about/offices/list/ocr/504faq.html>
3. Универсальный дизайн для продолженного среднего образования:
- http://www.washington.edu/doit/Brochures/Academics/equal_access_ss.html

ОТБАСЫ ИНКЛЮЗИВТІ БІЛІМ БЕРУДІҢ СЕРІКТЕСІ РЕТІНДЕ:
ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ЖӘНЕ ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ҚОЛДАУ

Нурланова А. Ж.

Ғылыми жетекші: Байтемирова К. Б., сениор-лектор, педагогика және
психология магистрі
Сәрсен Аманжолов атындағы ШҚУ, Өскемен қаласы, Қазақстан
e-mail: Karakat79@mail.ru

Инклюзивті білім беру-бұл ерекше білім беру қажеттіліктері бар балалардың құрдастарымен бірге қарапайым білім беру мекемелерінде оқитын жүйе. Инклюзияны сәтті жүзеге асыру отбасының белсенді қатысуынсыз мүмкін емес. Ата-аналар баланың бейімделуінде, әлеуметтенуінде және дамуында шешуші рөл атқарады. Отбасын психологиялық және педагогикалық қолдау үйлесімді білім беру ортасын құруға және оқытудың тиімділігін арттыруға ықпал етеді.

Инклюзивті білім беру жүйесінің дамуы қазіргі таңда әлем бойынша маңызды бағыттардың бірі болып табылады. Бұл жүйе барлық балалардың тең құқықтарын қамтамасыз етуге бағытталған, оның ішінде ерекше білім қажеттіліктері бар балалар да бар. Қазақстанда да инклюзивті білім беру жүйесі дамып келеді, бұл өз кезегінде отбасының осы процестегі рөлін арттырады.

Отбасы - баланың алғашқы әлеуметтік ортасы, оның тұлғалық дамуы мен әлеуметтенуінде маңызды рөл атқарады. Сондықтан, отбасының инклюзивті білім беру жүйесінде серіктес ретінде қатысуы баланың білім алу процесінің тиімділігін арттырады. Ата-аналардың білім беру процесіне белсенді қатысуы, олардың психологиялық және педагогикалық қолдауы баланың оқу мотивациясын, әлеуметтік дағдыларын және жалпы даму деңгейін жақсартады.

Отбасының рөлі мен міндеттері.

Баланың дамуындағы отбасының ықпалы. Отбасы — баланың алғашқы әлеуметтік ортасы, оның тұлғалық дамуы мен әлеуметтенуінде маңызды рөл атқарады. Ерекше білім қажеттілігі бар балалар үшін отбасы олардың психологиялық және әлеуметтік дамуына ерекше әсер етеді. Ата-аналардың баласына деген махаббаты мен қолдауы, олардың қажеттіліктерін түсінуі баланың өзін-өзі бағалауын, сенімділігін арттырады.

Білім беру процесіндегі отбасының қатысуы. Отбасы білім беру процесіне белсенді қатысу арқылы баланың оқу жетістіктерін жақсарта алады. Ата-аналар мұғалімдермен бірге баланың оқу бағдарламаларын талқылап, оларды түзетуге және бейімдеуге қатыса алады. Сонымен қатар, олар үйде баланың оқуын қолдап, қосымша тапсырмалар орындауына көмектесе алады. Бұл баланың мотивациясын арттырады және оның оқу жетістіктерін жақсартады.

Психологиялық аспектілер.

Ата-аналардың психологиялық дайындығы ерекше білім қажеттілігі бар балаларды тәрбиелеуде маңызды рөл атқарады. Олар баласының ерекшеліктерін түсініп, оған сәйкес тәрбие әдістерін қолдана білуі керек. Психологиялық

дайындық ата-аналардың стрессті басқаруына, баланың қажеттіліктеріне сәйкес әрекет етуіне көмектеседі.

Толеранттылықты қалыптастыру. Ата-аналар балаларына басқа адамдардың ерекшеліктеріне құрметпен қарауды үйретуі тиіс. Бұл толеранттылықты қалыптастыру арқылы баланың әлеуметтену процесі жеңілдейді. Ата-аналардың өздері де толерантты мінез-құлық үлгілерін көрсетуі маңызды.

Педагогикалық аспектілер.

Ата-аналар білім беру процесіне белсенді қатысу арқылы баланың оқу жетістіктерін жақсартып алады. Олар мұғалімдермен бірге баланың оқу бағдарламаларын талқылап, оларды түзетуге және бейімдеуге қатыса алады. Сонымен қатар, олар үйде баланың оқуын қолдап, қосымша тапсырмалар орындауына көмектесе алады.

Ата-аналар мен педагогтар арасындағы ынтымақтастық баланың білім алу процесінің тиімділігін арттырады. Олар баланың оқу жетістіктерін талқылап, қажетті түзетулер мен қолдау шараларын анықтайды. Бұл ынтымақтастық баланың дамуында оң нәтижелерге әкеледі.

Психологиялық және педагогикалық қолдау механизмдері.

Психологиялық қолдау.

Қазақстанда ата-аналарға арналған тренингтер жүйелі түрде ұйымдастырылып келеді. Қазіргі таңда еліміздегі мектептерде «Ата-аналарды педагогикалық қолдау» орталықтары ашылып, ата-аналарға ұлттық құндылықтар негізінде психологиялық-педагогикалық білім беруді ұйымдастыруда. Бұл орталықтарда ата-аналарға арналған тренингтер, семинарлар, дөңгелек үстелдер өткізіліп, олардың педагогикалық құзыреттерін арттыруға бағытталған іс-шаралар жүзеге асырылуда.

Ата-аналарға психологиялық кеңес беру қызметтері мектеп психологтары, әлеуметтік педагогтар және арнайы мамандар тарапынан көрсетіледі. Бұл қызметтер ата-аналардың балаларының даму ерекшеліктерін түсінуіне, тәрбиелік мәселелерді шешуге және баламен тиімді қарым-қатынас орнатуға көмектеседі.

Психологиялық тестілеу.

Ата-аналар мен балаларға арналған психологиялық тестілеу әдістері арқылы олардың даму деңгейі, жеке ерекшеліктері және әлеуметтік-психологиялық жағдайы анықталады. Бұл ақпарат ата-аналарға балаларының қажеттіліктерін дұрыс түсінуге және тиімді қолдау көрсетуге мүмкіндік береді.

Педагогикалық қолдау.

Ата-аналарға арналған әдістемелік материалдар мектептерде, білім беру орталықтарында және онлайн платформаларда ұсынылады. Бұл материалдарда балаларды тәрбиелеу, оқыту әдістері, оқу бағдарламалары туралы ақпараттар беріледі. Сонымен қатар, ата-аналарға арналған жадынамалар, нұсқаулықтар, чек-парақтар және басқа да ресурстар ұсынылады.

Ата-аналарға арналған оқу жоспарлары мен арнайы бағдарламалар мектептерде, колледждерде және басқа да білім беру мекемелерінде әзірленеді. Бұл бағдарламалар ата-аналардың педагогикалық білімін арттыруға, балалармен

тиімді қарым-қатынас орнатуға және олардың дамуындағы қиындықтарды жеңуге бағытталған.

Қолдау көрсету формалары

Ата-аналарға жеке және топтық консультациялар ұйымдастырылады. Жеке консультациялар кезінде ата-аналар өздерінің мәселелерін жеке мамандармен талқылай алады. Топтық консультациялар кезінде ата-аналар басқа ата-аналармен тәжірибе алмасып, ортақ мәселелерді бірге шешуге мүмкіндік алады.

Семинарлар және вебинарлар

Ата-аналарға арналған семинарлар мен вебинарлар жүйелі түрде өткізіліп тұрады. Бұл шараларда педагогтар, психологтар және басқа да мамандар ата-аналарға балаларды тәрбиелеу, оқыту әдістері және басқа да маңызды тақырыптар бойынша ақпарат береді. Сонымен қатар, вебинарлар онлайн форматта өткізіліп, ата-аналардың кең ауқымын қамтуға мүмкіндік береді.

Практикалық тәжірибе мен нәтижелер

Қазақстанда инклюзивті білім беру жүйесі қарқынды дамып келеді. Ерекше білім беру қажеттіліктері бар балаларға арналған арнайы балабақшалар мен инклюзивті топтар жұмыс істейді. Бұл топтарда дамуында әртүрлі бұзушылықтары бар балалар тәрбиеленуде. Сонымен қатар, электрондық жүйесі арқылы ата-аналар балаларын арнайы балабақшалар мен топтарға орналастыра алады. Бұл жүйе инклюзивті білім беруді ұйымдастыруда тиімді құрал болып табылады.

Қазақстанда инклюзивті білім беруді дамыту үшін арнайы стратегиялар мен бағдарламалар әзірленіп, педагогтер үшін оқыту семинарлары мен тренингтер ұйымдастырылуда. Сонымен қатар, мектептер мен оқу орындарының бастамалары қолдау табуда. Бұл шаралар инклюзивті білім берудің сапасын арттыруға бағытталған.

Халықаралық тәжірибе

Әлем елдерінде инклюзивті білім беру жүйесі әртүрлі деңгейде дамыған. Мысалы, АҚШ, Ұлыбритания, Дания, Испания, Финляндия, Германия, Италия, Австралия сияқты елдерде инклюзивті білім беру жүйесі тұрақты түрде жүзеге асырылуда. Бұл елдерде балалардың дамуы мен әлеуметтік бейімделуі үшін тиісті психологиялық-педагогикалық жағдайлар жасалған. Жалпы білім беру ұйымдарында психикалық және дамуында артта қалушылығы бар балалар қалыпты дамыған құрдастарымен бірге табысты білім алуда.

Психологиялық және педагогикалық қолдау жүйесін жетілдіру: Ата-аналарға арналған тренингтер, кеңес беру қызметтері, психологиялық тестілеу сияқты қызметтерді кеңейту қажет.

Отбасының білім беру процесіне қатысуын арттыру: Ата-аналардың мектептер мен оқу орындарында балалардың оқу бағдарламалары мен оқу жоспарларын талқылауына мүмкіндік беру қажет.

Инклюзивті білім беру жүйесін дамыту: Арнайы білім беру ұйымдарының желісін кеңейту, педагогтер үшін оқыту семинарлары мен тренингтер ұйымдастыру, мектептер мен оқу орындарының бастамаларын қолдау қажет.

Отбасы мен мектептің өзара әрекеттесуіндегі проблемалар мен кедергілерде кездеседі.

Серіктестіктің маңыздылығына қарамастан, іс жүзінде белгілі бір қиындықтар туындайды:

- Ата-аналардың құқықтары мен мүмкіндіктері туралы хабардар болмауы.
- Педагогтердің ЕБҚ бар балалардың ата-аналарымен жұмыс жасаудағы сенімсіздігі.
- Мамандарды отбасымен жұмыс істеуге жүйелі даярлаудың болмауы.
- ЕБҚ бар балаларға қатысты қоғамдағы стереотиптер мен бейімділік.

Бұл кедергілерді жүйелі ағарту қызметі, мамандардың біліктілігін арттыру және инклюзивті өзара іс-қимыл мәдениетін қалыптастыру арқылы еңсеруге болады.

Отбасы тек қатысушы ғана емес, сонымен қатар инклюзивті білім берудің толыққанды серіктесі. Мектеп пен ерекше білім беру қажеттіліктері бар балалардың ата — аналары арасындағы тиімді өзара әрекеттесу баланың жеке басын сәтті әлеуметтендірудің, оқытудың және дамытудың кілті болып табылады. Ата-аналарды психологиялық және педагогикалық деңгейде қолдау жүйелі, қолжетімді және білім беру процесіне барлық қатысушылар арасындағы сенімді қарым-қатынасты нығайтуға бағытталған болуы тиіс.

Қолданылған әдебиеттер тізімі

1. Мектепке дейінгі ұйымда инклюзивтік білім беру: әдістемелік ұсыным. – Астана, 2014. – 25 б.

2. Нұрғалиева С. Т. Ерекше білім беру қажеттілігі бар балаларды оқыту әдістемесі. Астана: «ҚазАқпарат». 2020.

3. Кенжебай, А. С. Білім беру процесінде инклюзивті білім беру ортанысын құрудың ерекшелігі. // Молодой ученый. - 2021. - № 12 (354). — С. 306-308. — URL: <https://moluch.ru/archive/354/79313/>

4. Психолого-педагогическое сопровождение семей учащихся с ОВЗ в условиях инклюзивного обучения. <https://nsportal.ru/detskiy-sad/raznoe/2018/03/04/statya-psihologo-pedagogicheskoe-soprovozhdenie-semey-uchashchih-sya-s>

5. Психолого–педагогическое сопровождение родителей при переходе к инклюзивному образованию. https://spravochnick.ru/pedagogika/psihologo_pedagogicheskoe_soprovozhdenie_rod_iteley_pri_perehode_k_inklyuzivnomu_obrazovaniyu/

АЛЬТЕРНАТИВНОЕ КВОТИРОВАНИЕ РАБОЧИХ МЕСТ ДЛЯ ЛЮДЕЙ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ И ПРАКТИКА ЕГО РЕАЛИЗАЦИИ

Орлова И.А.,

председатель Международного сообщества матерей детей - инвалидов, член «Родительской платформы» при Уполномоченном при Президенте РФ по правам ребенка, г. Москва, Россия

В последнее время можно говорить о более активной интеграции инвалидов в сферу труда. Это затрагивает три основных направления:

- преобразование законодательства, направленное на обеспечение прав инвалидов на всех стадиях профессиональной деятельности;
- перестройку отношений в системе социального партнерства (взаимодействия работодателей, государства, общественных объединений инвалидов, профсоюзов);
- совершенствование коллективных и индивидуальных трудовых договоров.

Соответственно, интеграция людей с инвалидностью в сферу занятости остается актуальной задачей государственной социальной политики.

Одним из механизмов, направленных на обеспечение права на труд, является система квотирования рабочих мест.

Квотирование рабочих мест на предприятии — это выделение части позиций для трудоустройства особых групп граждан: инвалидов, молодых специалистов, предпенсионеров и др.

В последние годы развивается альтернативная форма выполнения квоты, позволяющая работодателям исполнять обязательства через взаимодействие с другими организациями. Это особенно актуально для лиц с ограниченными возможностями, нуждающихся в сопровождаемом и адаптированном трудоустройстве.

Альтернативное квотирование регулируется рядом нормативных актов Российской Федерации, в том числе:

- Федеральным законом от 19.04.1991 № 1032-1 «О занятости населения в Российской Федерации»;
- Постановлением Правительства РФ от 14.03.2022 № 366 «Об утверждении Правил выполнения работодателем квоты для приема на работу инвалидов при оформлении трудовых отношений с инвалидом на любое рабочее место»;
- Федеральным законом от 12.12.2023 № 565-ФЗ «О занятости населения в Российской Федерации».

Квота для приема на работу людей с инвалидностью считается выполненной в следующих случаях: инвалид трудоустроен на квотируемое рабочее место непосредственно у работодателя; заключено соглашение о трудоустройстве инвалида у другого работодателя (альтернативный способ); иные случаи, установленные правительством.

Суть механизма заключается в том, что работодатель может выполнить квоту не только через прямое трудоустройство человека с инвалидностью, но и заключив соглашение с другой организацией (например, социально ориентированной некоммерческой), которая осуществляет фактическое трудоустройство.

Условия заключения соглашений

Сторонами соглашения могут быть юридические лица, индивидуальные предприниматели, общественные объединения инвалидов и организации, ими образованные. В соглашении определяются:

- численность трудоустраиваемых инвалидов;
- механизм компенсации затрат на оплату труда и оборудование рабочих мест;
- меры по обеспечению доступности и сопровождаемого трудоустройства.

Также предусмотрены требования о заключении трудового договора, соблюдении индивидуальной программы реабилитации (ИПРА), территориальной привязке трудоустройства и исключении дублирования соглашений на одного и того же сотрудника.

Механизм альтернативного квотирования привлекателен для работодателей по следующим причинам:

- отсутствие затрат на создание доступной среды в собственной организации;
- снижение рисков травматизма и административных санкций;
- возможность эффективного распределения ресурсов и выполнения социальной миссии через партнерские структуры.

Кроме того, работодатели, использующие упрощенную систему налогообложения, освобождаются от уплаты НДС за оказание услуг, связанных с трудоустройством.

Практика реализации: опыт АНО «Радость моя»

АНО «Радость моя» реализует программы сопровождаемого трудоустройства молодежи с ментальной инвалидностью. В рамках проекта были трудоустроены:

- швеи (3 человека),
- гончары,
- уборщики,
- тьюторы по работе с детьми с инвалидностью,
- участники музыкального ансамбля,
- технические ассистенты и помощники в кукольном театре.

Такая практика способствует не только занятости, но и развитию профессиональных и социальных навыков у молодежи с инвалидностью, снижению социальной изоляции и формированию инклюзивной культуры.

Альтернативное квотирование представляет собой действенный инструмент инклюзивной занятости, обеспечивая гибкость, социальную эффективность и возможность масштабирования. Необходимыми условиями успешной реализации механизма являются межсекторное партнерство,

методическая поддержка организаций, принимающих сотрудников с инвалидностью, и постоянное совершенствование нормативной базы.

Список использованной литературы

1. Федеральный закон от 12.12.2023 № 565-ФЗ «О занятости населения в Российской Федерации».

2. Кураева Л. Н., Мирзабалаева Ф. И. Региональные практики квотирования рабочих мест для инвалидов // Экономика, предпринимательство и право. – 2021. – Т. 11. – №. 6. – С. 1423-1438.

3. Сафонов А. Л., Некипелова Д. В. Занятость лиц с ограниченными возможностями в РФ: текущее состояние, проблемы и пути их решения // Социально-трудовые исследования. – 2025. – Т. 58. – №. 1. – С. 53-66.

УДК 376.37

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ЛОГОПЕДА С РОДИТЕЛЯМИ ДЕТЕЙ С РАС С ЦЕЛЬЮ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ И ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕГО МАРШРУТА

Сосновская О.А., магистр педагогических наук по дефектологии
КГУ «Специальная школа-интернат № 2» УО ВКО
Казахстан, ВКО, г. Алтай
e-mail: soksana2@mail.ru

За последние пять лет в Казахстане более чем в три раза увеличилось количество детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) [1]. По мнению многих современных исследователей, РАС - это вариативность мозга. Не заболевание, не «сбой в системе», а состояние, особенность развития, мышления, восприятия окружающего мира, то есть, совершенно «другая система» [2-5]. И соответственно, таких детей не нужно «лечить» и «исправлять». Необходимо создать для них понятное и безопасное развивающее пространство.

Инклюзивный вектор развития отечественного образования обязывает коррекционных педагогов искать эффективные формы и методы работы с детьми с РАС для их полноценного включения в образовательное пространство и социализации. Одним из залогов успешности данного процесса может стать активное партнерское взаимодействие специалистов коррекционного звена с родителями учащихся с РАС, с целью индивидуализации логопедического воздействия.

Для детей с РАС характерны специфические особенности развития восприятия, речи, коммуникации и поведения. В их числе гипер или гипочувствительность к сенсорным стимулам, стереотипность поведения, отсутствие понимания речи, непонимание эмоций, «безучастность» к внешнему миру. Но, несмотря на наличие схожих особенностей, дети в спектре существенно отличаются друг от друга, как набором «специфичных»

проявлений, так и их степенью. Это обуславливает необходимость использования индивидуального подхода в работе с детьми с РАС [5].

Данный подход включает в себя тесное взаимодействие специалистов коррекционного звена с родителями детей. Существуют исследования, подтверждающие, что активное участие родителей в коррекционно-развивающем процессе положительно влияет на академические и социальные показатели детей [6]. При этом, пока под словом «участие» сами родители и многие педагоги чаще всего понимают посещение школьных собраний, помощь в выполнении домашних заданий, участие во внеклассных мероприятиях, эмоциональную поддержку и ежедневный контроль поведения ребенка.

Между тем, многие авторы отмечают важность более тесного взаимодействия родителей детей со специалистами коррекционного звена, считая это залогом повышения эффективности коррекционно-развивающего маршрута, факторами успешности решения поставленных специалистами задач и сохранения психологического здоровья ребенка [7-10].

Исследователи подчеркивают, что эффективная инклюзия невозможна без системной поддержки семьи [11]. Petrauskienė R отмечает важность обучения и сопровождения родителей, Johnson S. указывает на важность ежедневного контакта специалистов с семьей ребенка. Turnbull A., Turnbull R. говорят о важности вовлечения родителей в команду педагогов, о создании равноправного партнерства [12-14].

Таким образом, в рамках современных научных исследований доказано, что залогом эффективности педагогического воздействия являются активное участие родителей детей в коррекционно-развивающем процессе, их максимальная вовлеченность и осознанное, равноправное сотрудничество с педагогами и другими специалистами, работающими с их ребенком.

Но анализ отечественных и зарубежных научно-педагогических публикаций, беседы с практикующими логопедами и дефектологами показывает, что специалисты предлагают включать родителей детей с особыми образовательными потребностями в работу уже непосредственно на этапе коррекционного воздействия. На диагностическом же этапе потенциал родителей пока использован не в полной мере и ограничен чаще всего выяснением медицинского анамнеза и особенностей речевого развития. Между тем, именно родители могут помочь в индивидуализации коррекционно-развивающего маршрута ребенка.

В рамках проводимого исследования была поставлена цель активного привлечения родителей детей с РАС на диагностическом этапе работы для индивидуализации логопедического воздействия и изучение результативности данного партнерства.

Участие родителей заключается в предоставлении информации об индивидуальных особенностях развития, поведения, ребенка, его сенсорного отклика на внешние раздражители, специфических интересах, способностях, задатках, страхах и т.д.

Гипотезой исследования выступило предположение, что информация, полученная от родителей, поможет индивидуализировать логопедическое

воздействие и станет залогом повышения эффективности коррекционной работы.

Исследование проходило на базе КГУ «Специальная школа-интернат №2» управления образования Восточно-Казахстанской области в течение 2023-2024 и 2024-2025 учебных годов. В нем приняли участие родители 12 детей с РАС в возрасте от шести до 14 лет. С целью индивидуализации коррекционно-развивающего маршрута учащихся была проведена работа не только по определению уровня развития речи и когнитивных навыков, но и по сбору дополнительной информации об особенностях учащихся.

Основными методами сбора информации стали беседы с родителями, наблюдение, анкетирование и опрос.

В рамках работы над исследованием была разработана модель индивидуализации логопедического маршрута (Рис.1)

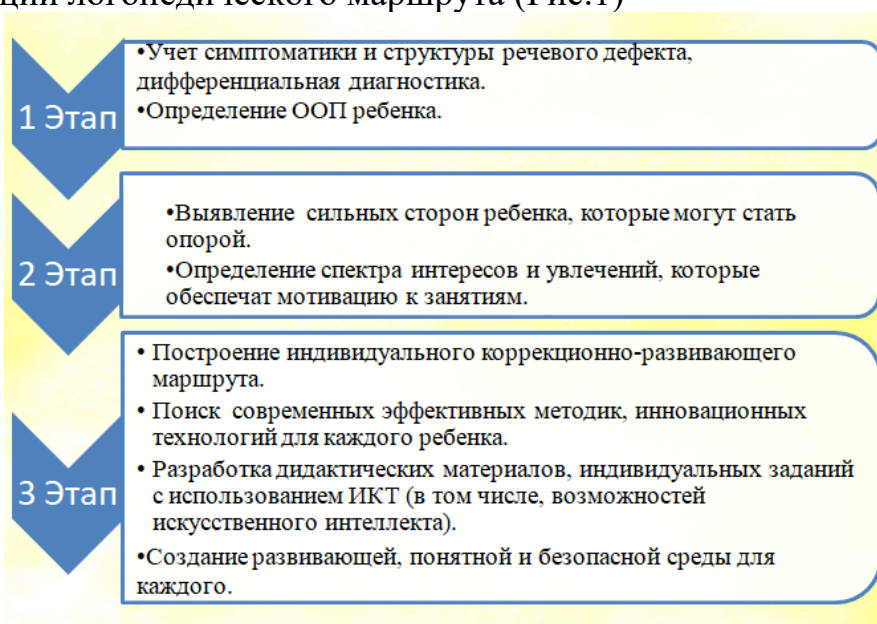


Рисунок 1 – Модель индивидуализации логопедического воздействия

С учетом данной модели были обозначены задачи диагностического этапа (Рис. 2). Это не только выявление особых образовательных потребностей ребенка, его уровня речевого развития, но и составление сенсорного профиля учащегося, определение сильных сторон его личности, талантов и возможностей, специфичных интересов, стереотипий и т.д. На основе трудов О.С. Никольской разработано приложение к речевой карте ребенка. Так же в диагностический блок включены серии бесед с родителями детей, наблюдение за учащимися и использован опросник по сенсорной интеграции (К.С. Крановиц).

Большинство родителей отмечали, что их ребенок был вовлечен в коррекционный процесс с 3-5 лет, но при этом, ранее в рамках диагностики с подобными запросами специалисты к ним не обращались. 93 % участников исследования были готовы предоставить всю необходимую информацию, заполнить все предложенные опросники и анкеты, отмечая, что им импонирует индивидуальный подход к их детям.



Рисунок 2 – Задачи диагностического этапа.

После анализа полученных данных было выявлено:

- для 11 детей характерны проблемы сенсорной интеграции (гипер и гипочувствительность);
- у 10 детей есть специфические интересы (динозавры, машинки, змеи, грифоны, бабочки и т.д.);
- у 11 детей определены задатки и таланты (к рисованию, конструированию, вокалу, поиску информации в сети интернет и т.д.);
- у 5 детей есть навязчивые страхи, которые провоцируют «уход в себя» и, соответственно, могут мешать коррекционному процессу (змеи, пауки, клоуны, звук рвущейся бумаги, листок с заданиями).
- у 7 детей есть любимые сказочные герои, контакт с которыми снижает тревожность, повышает настроение.

Все полученные данные были использованы при построении коррекционно-развивающих маршрутов детей. Соответственно, в работу включены активности, способствующие сенсорной интеграции детей (работа с балансировочными досками, подушками, сенсомоторные игры, использование специальных приспособлений и т.д.).

С учетом выявленных интересов и информации о любимых героях детей были разработаны индивидуальные онлайн-упражнения и игры. Так, к примеру, для учащегося, интересующегося техникой, подготовлен цикл заданий с машинами.

При помощи искусственного интеллекта, с учетом индивидуальных особенностей и интересов детей, сгенерированы изображения, сюжетные картинки и социальные истории для коррекционной работы.

При планировании индивидуальных логопедических занятий использована информация о нарушениях работы сенсорных систем, страхах, интересах, задатках детей. Так, в частности, один из учащихся был вовлечен в

коррекционный процесс благодаря использованию любимого сказочного персонажа, в работе с другим положительную роль сыграли сенсомоторные игры, позволившие наладить контакт и восполнить дефициты сенсорных систем.

Учащийся нулевого класса имел негативный опыт работы с частным логопедом, у ребенка был навязчивый страх перед листом бумаги с заданиями. Даже предметные картинки ребенок воспринимал, как угрозу для себя, рвал и мял их, кричал, проявлял агрессию. Построенный, с учетом полученных от родителей данных, индивидуальный коррекционно-развивающий маршрут на первых порах исключал работу с любым бумажными материалами. Использовались интерактивные онлайн-игры, проявляющиеся водные и ламинированные картинки, кроме того, для повышения мотивации в ход занятий были включены темы, особо интересующие ребенка, герои любимых мультфильмов.

С еще одной учащейся, имеющей 1 уровень ОНР, отказывающейся от любого продуктивного контакта с педагогами, была использована информация о том, что ребенок в домашней обстановке любит вокализировать, воспроизводить различные мелодии. Первые занятия включали большое количество вокальных заданий – звуки и слоги не произносились, а пропевались, нейрогимнастика, упражнения на моторное планирование, на развитие артикуляционной моторики и речевого дыхания проводились под музыкальное сопровождение.

Для учащегося 5 класса, который проявлял отсутствие интереса к социальной жизни, общению со сверстниками и большую часть свободного времени проводил в сети интернет, находя нужную ему информацию, был разработан цикл индивидуальных заданий по поиску данных для фронтальных занятий. После выполнения одного из них и выступления перед классом с индивидуальным докладом, он ощутил социальное одобрение сверстников, после чего впервые заинтересовался окружающими его людьми. Это стало толчком к развитию коммуникативной стороны речи и интереса к социальному взаимодействию.

В ходе реализации коррекционно-развивающих маршрутов, выстроенных с использованием вышеперечисленной информации, были получены следующие результаты:

- у учащихся повышены интерес и мотивация к логопедическим занятиям;
- сокращены сроки установления продуктивного контакта между логопедом и ребенком;
- снижена тревожность детей на занятиях, повышена их уверенность в своих силах;
- повышена эффективность логопедических занятий;
- снижены проявления дисфункций сенсорных систем;
- минимизированы патологические поведенческие проявления на занятиях;
- у учащихся отмечено появление интереса к социальному взаимодействию, контакту не только с логопедом, но и одноклассниками;
- увеличена степень вовлеченности родителя в коррекционно-развивающий процесс.

Таким образом, с учетом нейроразнообразия детей, находящихся в спектре, взаимодействие специалистов и родителей является неотъемлемым условием развития и образования учащихся с РАС. Зарубежные исследования акцентируют внимание на важности равноправного активного партнерства с родителями. В отечественной педагогической практике наблюдается тенденция к системному подходу в вопросах вовлечения законных представителей учащихся к коррекционно-развивающему процессу.

Исследование, проведенное на базе КГУ «Специальная школа-интернат № 2» УО ВКО подтверждает важность участия родителей не только на этапе непосредственной коррекционной работы, но и в рамках проектирования индивидуального коррекционно-развивающих маршрутов. Это повышает степень индивидуализации логопедического воздействия, что положительно влияет на эффективность коррекционной работы.

На данном этапе в отечественной научно-исследовательской литературе недостаточно внимания уделено изучению влияния участия родителей детей с РАС в проектировании коррекционно-развивающих маршрутов, образовательных и воспитательных программ. Между тем, именно включение родителей во все этапы работы с учащимися с РАС может стать основой для создания эффективной модели коррекционного вмешательства.

Список использованной литературы

1. Число детей с аутизмом бьет рекорды: трехкратный рост за пять лет [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://inbusiness.kz/ru/news/chislo-detej-s-autizmom-bet-rekordy-trehkratnyj-rost-za-pyat-let>.

2. Александров А. Аутизм – не заболевание, а особенность развития ребенка // БЕЛТА. – 2023. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.belta.by/society/view/medik-autizm-ne-zabolevanie-a-osobennost-razvitija-rebenka-559255-2023>.

3. Edelson S. Autism Spectrum Disorder: Understanding and Supporting Neurodiversity // Autism Research Institute. – 2020. [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.autism.org/autism-spectrum-disorder>.

4. Baron-Cohen S. The Pattern Seekers: How Autism Drives Human Invention. – New York: Basic Books, 2020. – 256 p.

5. Еременко О.В., Горькая Ж.В. Особенности сенсорного мира аутизма и его влияние на возможности коррекционной деятельности // Вестник науки. – 2024. – № 12 (81). – С. 1473–1479.

6. Бекболат Б., Смагулова А.Б., Рымханова А.Р. Историко-педагогические аспекты родительской поддержки в обучении детей с расстройствами аутистического спектра: современные вызовы и перспективы развития специальной педагогики // Вестник науки. – 2024. – № 12 (81). – С. 769–778.

7. Чинчикова А.И., Шадрина О.Н. Психолого-педагогические аспекты взаимодействия специалистов с родителями детей с РАС в процессе коррекционно-развивающей работы // Research and Development in the

Humanities. – 2023. – № 3(23). [Электронный ресурс]. – URL: <https://rch-journal.ru/article/view/565>.

8. Оспанова А.С. Взаимодействие родителей со специальным педагогом в инклюзивном образовании // Вестник психологии и педагогики КазНПУ им. Абая. – 2023. – № 2(58). [Электронный ресурс]. – URL: <https://bulletin-psychology.kaznpu.kz/index.php/ped/article/view/313>.

9. Краснопивцева С.Б., Добрунова Е.П., Денисенко Е.П., Звонкова Е.С. Взаимодействие с родителями специалистов коррекционной службы общеобразовательной организации // Молодой ученый. – 2019. – № 50 (285). – С. 183–185. [Электронный ресурс]. – URL: <https://moluch.ru/conf/stud/archive/509/18359/>.

10. Соловьева А.В. Роль взаимодействия с семьей в коррекционном обучении детей с задержкой психического развития [Электронный ресурс] // Солнце Свет. – 2024. – URL: https://solncesvet.ru/magazine_work/69857/.

11. Mulholland S. Parental involvement in supporting their children in inclusive education // Cogent Education. – 2023. – Vol. 10, № 1. – Article 2464272. – [Electronic resource]. – URL: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/2331186X.2025.2464272>.

12. Petrauskienė R. Teachers' cooperation with parents of students with special educational needs // ResearchGate. – 2021. – P. 1–9. – [Electronic resource]. – URL: <https://www.researchgate.net/publication/351943873>.

13. Johnson S. Teacher-parent collaboration for an inclusive classroom // ERIC Journal. – 2021. – № EJ1106456. – [Electronic resource]. – URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1106456.pdf>.

14. Turnbull A., Turnbull R. Collaboration and partnerships in special education: A handbook // School Community Journal. – 2020. – Vol. 30, № 1. – P. 9–26. – [Electronic resource]. – URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1276815.pdf>.

УДК 159.9

ХАРАКТЕРИСТИКА МЕЖЛИЧНОСТНЫХ КОНФЛИКТОВ СУПРУГОВ, СВЯЗАННЫХ С ПОЯВЛЕНИЕМ ДЕТЕЙ

Сурина С. И.

Научный руководитель: Кукина Ю.Е., к.пс.н., ассоциированный профессор кафедры психологии и коррекционной педагогики ВКУ имени Сарсена Аманжолова, г. Усть-Каменогорск, Казахстан
e-mail: sofafrancuk701@gmail.com

Актуальность данного исследования обусловлена значимостью семейных отношений для благополучия семьи и влиянием на них рождения ребенка. Появление младенца становится важным этапом в для брака, оказывая значительное влияние на отношения между супругами. Этот период сопровождается изменением привычного уклада, перераспределением ролей и обязанностей, что зачастую вызывает различные конфликты. Вместе с тем он

открывает новые возможности для укрепления эмоциональной близости и формирования партнерской поддержки.

По представлениям Беляловой М.М. «межличностные отношения супругов – это отношения, которые реализуются в общении, в прямой и реальной деятельности, которые основываются на чувствах. Такие отношения зависят как от объективных обстоятельств (специфика общения, общественные характеристики участников), так и от субъективных факторов (представления участников о своих потребностях, интересах, самооценке, уровне притязания)».[1] С рождением младенца отношения партнеров подвергаются множественным изменениям. Такие особенности рассматривала Л.А.Головей (2015). Согласно ее исследованиям «перестройка семейной системы после рождения ребенка сопровождается как возможностями для укрепления отношений, так и трудностями, связанными с новыми обязанностями»[2]. Это согласуется с результатами нашего исследования, где 42,9% пар отметили, что распределение обязанностей является ключевым фактором в предотвращении конфликтов.

Н.Ю.Сорокина (2019) подчеркивает, что взаимная эмоциональная поддержка снижает уровень стресса у супругов [3]. Наше исследование показало, что 57,1% пар смогли сохранить эмоциональную близость благодаря взаимной поддержке. И.В.Гребенников (2013) отмечает, что «наибольшее влияние на межличностные отношения оказывает перераспределение ролей и обязанностей, которое зачастую сопровождается чувством несправедливости и недооцененности со стороны одного из партнеров». В его работе подчеркивается значимость равноправного участия супругов в уходе за ребенком.[4] Е.А.Захарова (2017), изучая взаимоотношения супругов утверждает, что «основной причиной конфликтов между супругами после рождения ребенка становится нарушение баланса между личными интересами и обязанностями, связанными с воспитанием детей». И для предотвращения подобных конфликтов автор рекомендует внедрение четких договоренностей и развитие навыков совместного планирования.[5] Такие авторы как А.С. Панфилова и Е.В.Коваленко (2020) провели свое исследование по интересующей нас теме, показавшее, что «социальная активность супругов после рождения ребенка часто снижается, однако пары, получающие поддержку от родственников, более успешно сохраняют баланс между семейными и социальными обязательствами».[6]

Для изучения проблемы межличностных конфликтов супругов, связанных с появлением детей, нами было проведено эмпирическое исследование с применением опросника. В исследовании приняло участие 18 супружеских пар в возрасте партнеров от 20 до 50 лет. Все пары имеют ребенка в возрасте от 0 до 4 лет.

На основе результатов анкетирования были выявлены следующие ключевые показатели.

1) Уровень близости с партнером до рождения ребенка показан на рисунке

1



Рисунок 1 – Уровень близости с партнером до момента рождения ребенка
Исходя из данных: 85,7% супругов имели высокий уровень эмоциональной и социальной близости до рождения ребенка. Партнеры очень активно взаимодействовали, открыто делились мыслями и чувствами. В то время как 14,3% отмечают низкий уровень. Это указывает на то, что их общение могло быть поверхностным, а время проведенное совместно- минимальным.

Для сравнения показателей на рисунке 2 представлен уровень эмоциональной близости с партнером после рождения ребенка.

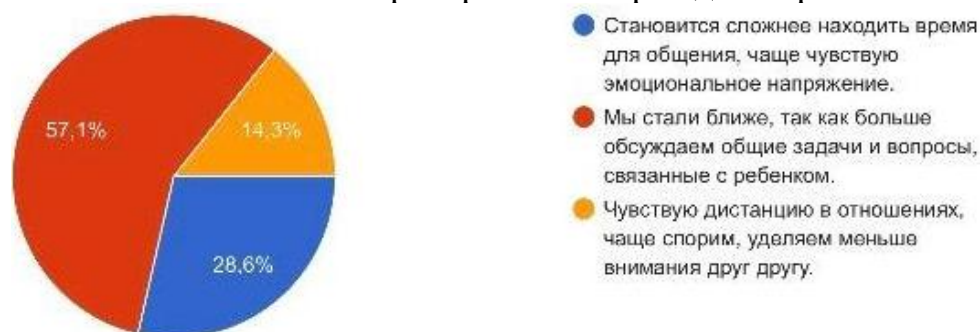
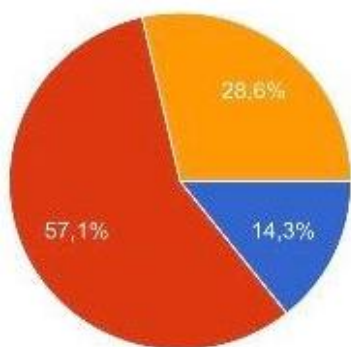


Рисунок 2 – Уровень эмоциональной близости с партнером после рождения ребенка

По мнению 57,1% пар, после рождения ребенка они смогли адаптироваться к новым условиям жизни и нашли способ сохранить связь через взаимную поддержку, несмотря на то что время для общения ограничено. В то время как 14,3% супругов чувствует отдаление от партнера, вызванное нехваткой времени из-за увеличившихся обязательств. 28,6% партнеров указывают на то, что заботы о ребенка и бытовые обязанности значительно снижают возможности для тесного контакта, что приводит к стрессу и чувству одиночества.

2) Особенности общения с партнером после рождения ребенка

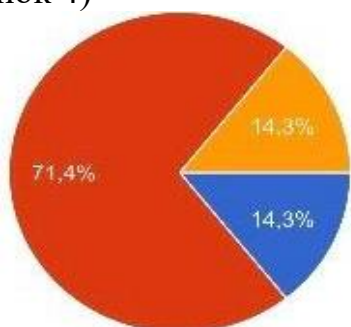
57,1% пар отметили, что их общение с партнером изменилось после рождения ребенка в сторону частого диалога, который касается напрямую ребенка (рисунок 3). Что описывает успешную адаптацию к новой роли, по которой каждый из супругов прилагает усилия и остается в контакте, но акцент сильно смещен на вопросы родительства, что явно ограничивает обсуждение личных тем. 28,6% отмечают, что возникают сложности в общении, связанные с нехваткой времени, усталостью или стрессом. Такая ситуация может привести к значительному увеличению эмоциональной дистанции и повышению уровня конфликтов.



- Обсуждаем больше бытовых вопросов, меньше времени на личное общение.
- Стараемся поддерживать контакт, чаще общаемся, чтобы обсудить вопросы воспитания.
- Уменьшилось количество глубоких разговоров, возникают конфликты из-за усталости и нехватки времени.

Рисунок 3 – Специфика общения с партнером после рождения ребенка

3) Изменение отношения к семейной жизни после рождения ребенка (Рисунок 4)

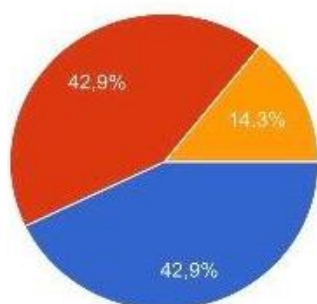


- Увеличилось чувство ответственности и важности семьи, но стало меньше времени на себя.
- Чувствую, что стало больше забот, но совместные цели укрепили отношения.
- Чувствую себя менее удовлетворенным(ой), конфликты стали чаще, меньше времени на совместные увлечения.

Рисунок 4 – Отношение к браку после рождения ребенка

71,4% партнеров отмечают, что их отношение к браку, после рождения ребенка изменилось в том, что стало гораздо больше забот, но общие цели и планы укрепляют их отношения. Это говорит об ответственности и усилиях в воспитании детей, которые усиливают чувство единства между супругами и укрепляют брак. В то время как 14,3% пар отмечают у себя неудовлетворенность браком и частые конфликты на почве родительства. Это свидетельствует о том, что рождение ребенка несет за собой стресс и напряжение в браке. Увеличение конфликтов может быть связано с усталостью и недостатком общения, а также несоответствием реальности и ожиданий от родительства.

4) Отношение к вопросам воспитания



- Да, в большинстве случаев наши взгляды совпадают.
- В основном согласны, но есть некоторые различия в подходах.
- Нет, часто разходимся во мнениях по вопросам воспитания.

Рисунок 5 – Отношение к вопросам воспитания

42,9% партнеров разделились во взглядах на проблему воспитания. Одни считают, их взгляды в большинстве случаев совпадают. Это говорит о высоком уровне взаимопонимания, схожести ценностей. Все это создает благоприятную атмосферу для воспитания ребенка. Другие же отметили, что в основных моментах воспитания их взгляды схожи, но присутствуют некоторые различия. Это указывает на то, что супруги в целом поддерживают единые правила, но

разногласия имеют место быть. Такие различия могут быть разрешимыми при открытом обсуждении и взаимном уважении. 14,3% пар вовсе часто расходятся в мнении по вопросам воспитания. Это может приводить к частым конфликтам, важно искать компромиссы и стараться придерживаться единой позиции, для стабильности в отношениях и семье.

5) Распределение семейных обязанностей



Рисунок 8 – Распределение внутрисемейных обязанностей после рождения ребенка

28,6% опрошенных пар утверждают, что они пересмотрели расписание и обязанности, чтобы более эффективно справляться с нагрузкой. Этот ответ указывает на подход к решению новых задач. Супруги осознают необходимость планирования и совместного распределения обязанностей, чтобы справиться с дополнительной нагрузкой. Такая стратегия помогает снизить стресс, сохранить баланс между семейной и личной жизнью, а также более эффективно организовать уход за ребенком и ведение хозяйства.

57,1% отметили, что появилось больше дел, связанных с уходом за ребенком, они часто меняются ролями, чтобы уравновесить нагрузку. Данный вариант демонстрирует партнерский стиль взаимодействия, где родители активно поддерживают друг друга, сменяя роли и подстраиваясь под ситуации. Такой метод позволяет лучше справляться с новыми обязанностями и избежать переутомления одного из родителей.

Для 14,3% изменения были значительными, и адаптация потребовала времени, вначале испытывали сложности в разделении задач.

б) Распределение обязанностей по уходу за ребенком

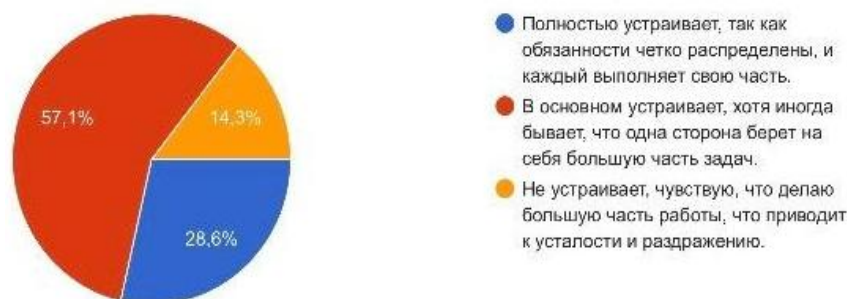


Рисунок 7 – Обязанности по уходу за ребенком

57,1% пар утверждают, что в основном их устраивает текущее распределение обязанностей по уходу за ребенком и домашними делами, но иногда одна сторона берет на себя большую инициативу. Это может привести к небольшим конфликтам и усталости. Но открытый диалог поможет избежать проблем. 14,3% супругов сообщают, что их не устраивает, что большую часть

обязанностей выполняет один партнер и это часто вызывает конфликты. Важно провести перераспределение обязанностей между партнерами посредством диалога. 28,6% пар абсолютно довольны тем, как распределены обязанности, так как один партнер занимается воспитанием, развитием, уходом за ребенком и домашними делами, а второй полностью занимается обеспечением семьи.

Таким образом, проведенное исследование показало, что значительная часть семей сталкивается с трудностями в начале родительства, которые приводят к межличностным конфликтам. Сложности могут быть связаны с недостатком опыта, усталостью или неравномерным распределением обязанностей. Однако, несмотря на трудности, большинство семей со временем находят решения, что свидетельствует о важности терпения и поиска баланса.

Список использованной литературы

1. Белялова М. М. Межличностные отношения супружеских пар [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/mezhlichnostnye-otnosheniya-supruzheskih-par>
2. Карачинцев А.Д. Исследование влияния супружеских конфликтов на развитие личности ребенка дошкольного возраста [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=36608418>
3. Крюкова Т.Л., А.О. Арипова Восприятие значимости эмоциональной поддержки при стрессе и характеристики социальной сети личности [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://journals.rudn.ru/psychology-pedagogics/article/download/21373/17069>
4. Гребенников И. В. Хрестоматия по этике и психологии семейной жизни [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://dzen.ru/a/Y7WHOHi9vgE1vgCk>
5. Захарова Е. И. Родительство как возрастно-психологический феномен [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://search.rsl.ru/ru/record/01006654894>
6. Розенберг М. Ненасильственное общение: язык жизни [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.litres.ru/book/marshall-rozenberg/nenasilstvennoe-obschenie-yazyk-zhizni-39962476/chitat-onlayn/>

Секция 2.

ЕРЕКШЕ БІЛІМ БЕРУ ҚАЖЕТТІЛІКТЕРІ БАР БАЛАЛАРДЫ ЖӘНЕ ОЛАРДЫҢ АТА-АНАЛАРЫН КӘСІПТІК БАҒДАРЛАУ ЖӘНЕ ЖҰМЫСҚА ОРНАЛАСТЫРУ: ЗАМАНАУИ ҮЛГІЛЕР МЕН ТӘЖІРИБЕЛЕР

НАЦИОНАЛЬНЫЙ И МЕЖДУНАРОДНЫЙ ОПЫТ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С РОДИТЕЛЯМИ ДЕТЕЙ С ООП И ВОВЛЕЧЕНИЯ ИХ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС

ӘОЖ 137

ЕРЕКШЕ БІЛІМ БЕРУДІ ҚАЖЕТ ЕТЕТІН БАЛАЛАРДЫ БАҒАЛАУ ЖӘНЕ АТА-АНАЛАРҒА КЕҢЕС БЕРУ ТӘСІЛДЕРІ

Амангельдина Н. А.,

Ғылыми жетекші: Турымтаева Бибинур Ержановна, сениор-лектор,
педагогика ғылымдарының магистрі

С. Аманжолов ат. ШҚУ, Өскемен қ., Қазақстан

Ерекше білім беруді қажет ететін балалар (ЕББҚ) — бұл дамуы мен оқу қабілетіне әсер ететін әртүрлі физикалық, психологиялық немесе когнитивтік ерекшеліктері бар балалар тобы.

Қазіргі заманғы білім беру жүйесінде инклюзивті білім беру – басты бағыттардың бірі. Ерекше білім беруді қажет ететін балалар (ЕББҚ) – денсаулығына, даму ерекшеліктеріне байланысты арнайы қолдауды қажет ететін балалар. Мұндай балалардың дамуын тиімді қолдау үшін екі маңызды фактор бар: баланың даму деңгейін дұрыс бағалау және ата-аналармен жүйелі, кәсіби кеңес беру.

Қазақстан Республикасының Заңнамаларында балаларды қорғау аясындағы халықаралық құжаттарға сәйкес мынандай ұғым енгізілген: ерекше білім беруге қажеттіліктері бар балалар (тұлғалар) және барлық оқушылардың жекелік мүмкіндіктері ескеріле отырып сапалы білім алудағы тең құқығы. Оқушының оқу қиындықтарының сипаты мен дәрежесіне қарай бір немесе бірнеше білім беру қажеттілігі анықталуы мүмкін. Оқушылардың ерекше білім қажеттілігі оқытудың кез келген кезеңінде пайда болады.

Оларға сапалы білім беру үшін жүйелі түрде бағалау, психологиялық-педагогикалық сүйемелдеу және ата-аналармен тығыз ынтымақтастық қажет. Бұл мақалада ЕББҚ балаларды бағалау тәсілдері және ата-аналарға кәсіби кеңес берудің тиімді жолдары қарастырылады.

Ерекше білім беруді қажет ететін балаларды бағалау тәсілдері

ЕББҚ балаларды бағалау процесі – олардың дамуындағы ерекшеліктер мен білім беру қажеттіліктерін анықтауға бағытталған кешенді зерттеу. Бағалау мультидисциплинарлық топпен (психолог, дефектолог, логопед, педагог, дәрігер) жүзеге асырылады және бірнеше негізгі бағыттан тұрады:

1.1 Медициналық-психофизиологиялық бағалау

Баланың соматикалық және неврологиялық жағдайын анықтау мақсатында медициналық тексерулер жүргізіледі. Бұл кезеңде дәрігерлер мен невропатологтар баланың жалпы денсаулығын, есту және көру қабілетін, жүйке жүйесінің жұмысын зерттейді. Медициналық қорытындылар баланың оқу процесіндегі шектеулерін нақтылауға көмектеседі.

1.2 Психологиялық бағалау

Психологтар баланың когнитивтік қабілеттерін, эмоционалдық тұрақтылығын, мінез-құлықтық ерекшеліктерін, мотивациялық саласын диагностикалау мақсатында стандартталған психометриялық әдістерді қолданады. Мысалы, Векслер интеллект шкаласы, Равеннің прогрессивті матрицалары, Люшер тесті сияқты әдістемелер жиі қолданылады.

1.3 Педагогикалық және арнайы педагогикалық бағалау

Бұл кезеңде баланың оқу дағдыларының деңгейі, сөйлеу тілінің дамуы, назар мен есте сақтау қабілеті бағаланады. Арнайы педагогтар (тифлопедагог, сурдопедагог, олигофренопедагог, логопед) оқушының білім беру траекториясын жоспарлау үшін қажетті мәліметтерді жинақтайды. Мұнда бақылау, әңгімелесу, оқу тапсырмаларын орындау арқылы бағалау жүргізіледі.

1.4 Әлеуметтік-психологиялық бақылау

Баланың құрдастарымен және ересектермен қарым-қатынасы, бейімделу деңгейі, әлеуметтік ортамен өзара әрекет ету ерекшеліктері зерттеледі. Бұл ақпарат оқушыны мектеп ортасына тиімді интеграциялау үшін маңызды.

Бағалау нәтижелерін қолдану

Жоғарыда аталған бағалау нәтижелері негізінде баланың білім алуына қолайлы жағдай жасау үшін жеке білім беру бағдарламасы (ЖББ) әзірленеді. ЖББ баланың нақты даму деңгейі мен қажеттіліктеріне сәйкес оқыту мазмұны мен әдістерін бейімдеуге мүмкіндік береді. Сонымен қатар, бағалау деректері ата-аналармен, педагогтармен және басқа мамандармен бірлесіп түзету-дамыту жұмыстарын жоспарлауға қолданылады.

Ата-аналарға кеңес беру тәсілдері

Ата-аналар ЕББҚ баланың дамуына тікелей ықпал ететін басты әлеуметтік ортаның өкілдері ретінде қарастырылады. Сондықтан олардың психологиялық-педагогикалық сауаттылығын арттыру – инклюзивті білім берудегі маңызды бағыттардың бірі.

3.1 Жеке кеңес беру

Мамандар ата-аналармен жеке әңгіме жүргізу арқылы баланың даму ерекшеліктері, мүмкін болатын қиындықтары мен оларды еңсеру жолдары жөнінде кеңес береді. Бұл кеңес ата-аналарға нақты, дәлелді, ғылыми негізделген ақпарат ұсынуға бағытталады.

3.2 Топтық жұмыс және тренингтер

Ата-аналарға арналған семинарлар, тренингтер мен дөңгелек үстелдер өткізу арқылы оларды өзара тәжірибе алмасуға, балаларымен тиімді қарым-қатынас жасауға, қолдау көрсетуге үйрету мүмкін болады.

3.3 Ақпараттық-әдістемелік қолдау

Мамандар ата-аналарды әдістемелік құралдармен, әдебиеттермен және электрондық ресурстармен қамтамасыз етіп, баламен үйде жұмыс істеу тәсілдерін ұсынады.

3.4 Психологиялық қолдау

Ата-аналардың эмоционалдық тұрақтылығын сақтау мақсатында психологиялық көмек көрсету, күйзелісті басқару стратегияларын үйрету – кеңес беру жұмысының маңызды аспектісі.

Ата-аналармен кеңес беру: мазмұны мен маңызы

Ата-аналарға кеңес беру — бұл баланың даму ерекшеліктерін ескере отырып, оның білім алу үдерісіне тиімді қатысуын қамтамасыз ету мақсатында жүзеге асырылатын кәсіби бағытталған жұмыс түрі. Бұл үдеріс ата-аналардың психологиялық-педагогикалық сауаттылығын арттыруға, отбасындағы тәрбиенің тиімділігін күшейтуге, мамандар мен ата-аналар арасындағы өзара әрекетті нығайтуға бағытталған.

Кеңес берудің негізгі мақсаттары:

- Ата-аналарға баланың даму ерекшеліктері туралы ғылыми негізделген ақпарат беру;
- Тәрбиелеу мен оқытуда қолдануға болатын педагогикалық және психологиялық әдіс-тәсілдерді түсіндіру;
- Баланың дамуына қолайлы орта қалыптастыру бойынша ұсыныстар беру;
- Ата-аналардың психоэмоционалдық жағдайын қолдау.

Кеңес беру түрлері:

- Жеке кеңес беру: маман мен ата-ана арасында тұлғааралық байланыс арқылы нақты мәселелерді шешуге бағытталған.
- Топтық кеңес беру: ата-аналар үшін ұйымдастырылатын семинарлар, тренингтер, дөңгелек үстелдер.
- Интерактивті форматтар: онлайн кеңес беру, бейнеконференциялар, отбасылық кеңестер.

Аталған кеңес беру формалары ата-аналардың педагогикалық мәдениетін арттырып қана қоймай, олардың баланың оқу-танымдық және эмоционалдық дамуына белсенді қатысуына мүмкіндік береді.

Ерекше білім беруді қажет ететін балаларды жан-жақты бағалау мен ата-аналарға кәсіби кеңес беру – инклюзивті білім беру жүйесінің сапасын арттырудағы негізгі факторлардың бірі. Бағалау нәтижелері білім беру мазмұнын дараландыруға және балаға қолайлы білім беру ортасын құруға мүмкіндік береді. Ал ата-аналармен жүйелі түрде жүргізілетін кеңес беру жұмыстары баланың әлеуметтенуін, дамуын және оқу жетістіктерін қамтамасыз етуге ықпал етеді. Бұл бағыттағы жұмыстарды тиімді ұйымдастыру инклюзивті қоғам қалыптастыруға негіз қалайды.

Ерекше білім беруді қажет ететін балалардың дамуын бағалау мен ата-аналарға кеңес беру – инклюзивті білім беру жүйесінің өзекті құрамдас бөліктерінің бірі. Бұл бағыттардағы ғылыми негізделген, жүйелі жұмыс балалардың әлеуетін барынша ашуға, олардың қоғамға табысты бейімделуіне

мүмкіндік береді. Ата-аналар мен мамандар арасындағы серіктестік, өзара түсіністік пен қолдау – педагогикалық үдерістің тиімділігінің кепілі.

Қолданылған әдебиеттер тізімі

1. ҚР «Білім туралы» Заңы. 2007 (соңғы өзгерістерімен).
2. Сәдуақасова, З.Н. Инклюзивті білім беру негіздері. Алматы: Қазақ университеті, 2020. – 160 б.
3. Тұрысбекова, Ш.Ж. Ерекше қажеттіліктері бар балаларды психологиялық-педагогикалық қолдау. – Нұр-Сұлтан, 2019. – 96 с.
4. Власова Т.А., Певзнер, М.С. Психолого-педагогическая диагностика детей с отклонениями в развитии. Москва: Академия, 2005

ӘОЖ 137

ЕРЕКШЕ БІЛІМДІ ҚАЖЕТЕ ЕТЕТІН БАЛАЛАРДЫ КӘСІПТІК БАҒДАРЛАУ ПРОЦЕСІНДЕ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ-ПЕДАГОГИКАЛЫҚ СҮЙЕМЕЛДЕУ

¹ Байтемирова А. Б., ² Байтемирова К. Б.

¹ логопед «Алтын дән» арнайы балабақшасы, Өскемен қ., Қазақстан

² Сениор-лектор, педагогика және психология магистрі

С. Аманжолов ат. ШҚУ, Өскемен қ., Қазақстан

e-mail: abaitemirova8686@mail.ru, karakat79@mail.ru

Ерекше білімді қажет ететін балаларды кәсіптік бағдарлау – олардың қоғамда әлеуметтенуіне, кәсіби қабілеттерін дамытуға және еңбек нарығында өз орнын табуға көмектесетін маңызды процесс. Бұл балалардың жеке психологиялық және педагогикалық ерекшеліктеріне сүйене отырып, дұрыс бағыт беру – білім беру саласындағы басты міндеттердің бірі болып табылады.

Мақаланың өзектілігі кәсіптік бағдарлау процесінде ерекше білімді қажет ететін балаларды психологиялық-педагогикалық сүйемелдеу механизмдерін анықтау және тиімді жолдарды ұсыну.

Ерекше білім беру қажеттіліктері бар балаларды кәсіптік бағдарлау - бұл бейімділіктер мен мүдделерді анықтау ғана емес, сонымен қатар олардың әлеуметтік бейімделуіне және өзін-өзі табысты жүзеге асыруына жағдай жасау. Қазіргі заманғы білім беру жүйесі мұндай балаларда кәсіби бірегейлік пен өзіне деген сенімділікті дамытуға бағытталған психологиялық-педагогикалық қолдауды қамтитын кешенді тәсілді қажет етеді.

Қазіргі таңда ерекше білім беру қажеттіліктері бар балалардың кәсіби бағдарлануы мен әлеуметтік бейімделуі маңызды мәселелердің бірі болып табылады. Олардың болашақта еңбек нарығында өз орнын табуы үшін психолого-педагогикалық сүйемелдеу жүйесі маңызды рөл атқарады. Бұл мақалада кәсіби бағдар беру процесіндегі психолого-педагогикалық сүйемелдеудің әдістері мен педагог-психологтардың рөлі қарастырылады.

Мүмкіндігі шектеулі балаларды кәсіптік бағдарлаудың негізгі міндеттері-жеке тұлғаны жан-жақты дамыту және балалардың өзін, Кәсіптер әлеміндегі орнын анықтау процестерінде белсендіру, балаларды тәуелсіз, саналы кәсіби және өмірлік өзін-өзі анықтауға дайындау, олардың мүдделерін, мүмкіндіктерін, құндылық-адамгершілік бағдарлары мен қоғам қажеттіліктерін ескере отырып, өмір жолын жоспарлау қабілетін қалыптастыру, қоғамға сәтті интеграциялау.

Денсаулықтарында ерекшеліктері бар жасөспірімдермен жұмысты ұйымдастыру кезінде ескеру қажет факторлар:

- денсаулық жағдайы, оны мамандық талаптарымен байланыстыру;
- жеке ерекшеліктерін, мүмкіндіктерін және қабілеттерін білу;
- жеке қабілеттер мен мүмкіндіктерге сәйкес келетін мамандықты

одан әрі таңдау үшін кәсіби қызмет туралы хабардар болу.

Дамуында ауытқулары бар балалармен және жасөспірімдермен кәсіби бағдарлау жұмысының нысандары мен әдістері:

- кәсіпорындарға, кәсіптік оқу орындарына, жұмыспен қамту қызметіне экскурсиялар;
- мамандармен кездесулер;
- Ашық есік күндеріне қатысу;
- конкурстарға қатысу.

Ерекше білімді қажет ететін балалардың психологиялық ерекшеліктері.

Ерекше білімді қажет ететін балалардың даму ерекшеліктері олардың когнитивті, эмоционалдық және әлеуметтік қабілеттеріне байланысты болады.

Олар:

- Танымдық процестің баяу дамуы немесе арнайы қабілеттердің болуы;
- Әлеуметтік ортаға бейімделудегі қиындықтар;
- Өз таңдауларын жасауға сенімділіктің төмен болуы.

Осындай балаларды кәсіптік бағдарлау барысында олардың жеке ерекшеліктерін ескеру маңызды.

Ерекше білімді қажет ететін балалардың кәсіптік бағдарлаудың ерекшеліктері

ЕБҚЕ балалардың кәсіптік бағдарлау процесі олардың жеке ерекшеліктеріне байланысты өзгереді. Олардың психологиялық және физикалық жағдайлары кәсіптік бағдарлау әдістерінің таңдауына әсер етеді. Мысалы, аутизм спектрі бұзылған балалар үшін визуалды және құрылымдық әдістер тиімді болуы мүмкін, ал сөйлеу қабілеті бұзылған балалар үшін вербалды емес әдістер қолданылуы қажет.

Психологиялық-педагогикалық сүйемелдеудің мақсаты мен міндеттері

Психологиялық-педагогикалық сүйемелдеудің негізгі мақсаты – ЕБҚЕ балалардың кәсіптік бағдарлау процесінде олардың әлеуетін толық ашуға көмектесу. Бұл мақсатқа жету үшін келесі міндеттер қойылады:

- Қабілеттерді анықтау: баланың қызығушылықтары мен қабілеттерін диагностикалау.
- Өзін-өзі бағалауды дамыту: баланың өз мүмкіндіктеріне сенімін арттыру.
- Кәсіптік ақпаратпен қамтамасыз ету: баланы түрлі кәсіптер туралы ақпаратпен таныстыру.

- Қолдау көрсету: баланың кәсіптік таңдауын қолдау және бағыттау.

Кәсіптік бағдар контекстіндегі психологиялық-педагогикалық сүйемелдеу келесі аспектілерді қамтиды:

- Кәсіптік бағдарлау: кәсіптер әлемімен танысуға және адамның қалауына, бейімділігіне және мүдделеріне сәйкес, оның қабілеттері мен таңдаған мамандығында жұмыс істеу мүмкіндігін ескере отырып, мамандық таңдауда жәрдемдесуге бағытталған іс-шаралар жүйесі.

- Кәсіби өзін-өзі анықтау: оқушылардың өздерінің кәсіби болашағын саналы, тәуелсіз ойлауға дайындығы, сондай-ақ мамандықты өз бетінше таңдау қабілеті.

Ерекше білім беру қажеттіліктері бар балалардың ерекшеліктері жеке көзқарасты және кәсіптік бағдар беру жұмысын ұйымдастыруда олардың психофизикалық мүмкіндіктерін ескеруді талап етеді.

Тиімді кәсіби бағдар беру үшін ерекше білім беру қажеттіліктері бар балалардың даму ерекшеліктерін ескере отырып бейімделген әртүрлі әдістер қолданылады:

- Е. А. Климовтың дифференциалды-диагностикалық сауалнамасы (DDO): оқушылардың әртүрлі еңбек салаларындағы бейімділігі мен қызығушылықтарын анықтауға көмектеседі, бұл мамандықты саналы түрде таңдауға ықпал етеді.

- Голландтың кәсіби бейімділік тесті: баланың жеке қасиеттеріне сәйкес келетін кәсіби бағыттарды анықтайды.

- Е.А. Голомштоктың «Қызығушылықтар картасы» әдістемесі: Кәсіби мүдделер мен артықшылықтарды анықтауға мүмкіндік береді, бұл әрі қарай кеңес беру және кәсіби жолды жоспарлау үшін негіз болып табылады.

- Кәсіби бейімділік сауалнамасы: белгілі бір қызмет түрлеріне бейімділікті анықтау мақсатында жүргізіледі, бұл әр балаға жеке көзқараста көмектеседі.

- Л.А. Ясюкованың «Жоғары сынып оқушыларының кәсіби өзін-өзі анықтауы» әдістемесі: субъектінің «интеллектуалды профилін», гуманитарлық, математикалық, техникалық және басқа қабілеттердің айқын көрінуін, сондай-ақ кәсіби қызметтің әртүрлі салаларына қабілеттерін алуға мүмкіндік береді.

Бұл әдістер кәсіби қызығушылықтар мен қабілеттерді анықтауға ғана емес, сонымен қатар баланың психофизиологиялық ерекшеліктерін ескере отырып, мамандық таңдаудағы мүмкін болатын шектеулерді анықтауға көмектеседі.

Ерекше білім беру қажеттіліктері бар балаларды қолдаудағы психологтар мен педагогтардың рөлі.

Психологтар мен мұғалімдер кәсіптік бағдар беру процесінде келесі функцияларды орындайды:

- Кеңес беру: баланың кәсіби мүдделері мен мүмкіндіктерін білуге бағытталған балалармен, ата-аналармен және педагогтармен жеке және топтық консультациялар өткізу.

- Дамытушы кәсіби кеңес: оқушыны жандандыру, оның өзі туралы алған білімдерін, оның қабілеттері мен даму перспективаларын ескере отырып, мамандықты өз бетінше таңдауға деген ұмтылысын қалыптастыру.

- Психологиялық диагностика: болашақ кәсіби қызмет үшін маңызды белгілі бір қасиеттерді, қабілеттерді дамытудағы кемшіліктерді, олқылықтарды

анықтау және түзету-дамыту жұмысының сипаты туралы шешім қабылдау кезінде оның нәтижелерін есепке алу.

- Кәсіптік бағдарлау тренингтері мен ойындары: әртүрлі кәсіптерге қызығушылықты дамытуға, кәсіптік дағдылар мен іскерліктерін қалыптастыруға бағытталған іс-шараларды ұйымдастыру.

- Кәсіптік сынамаларды психологиялық сүйемелдеу: кәсіптік қызметтің белгілі бір түрінің элементтерін модельдейтін, кәсіпті саналы, негізделген таңдауға ықпал ететін кәсіптік сынамаларды ұйымдастыру және сүйемелдеу.

Психологиялық-педагогикалық сүйемелдеудің тиімділігін арттыру жолдары

Психологиялық-педагогикалық сүйемелдеудің тиімділігін арттыру үшін келесі шараларды жүзеге асыру қажет:

- Мамандардың біліктілігін арттыру: педагог-психологтардың ЕБҚЕ балалармен жұмыс істеу дағдыларын жетілдіру.

- Отбасымен жұмыс: отбасын кәсіптік бағдарлау процесіне тарту және қолдау көрсету.

- Қоғамдық ұйымдармен ынтымақтастық: қоғамдық ұйымдармен бірлесіп, балаларға кәсіптік бағдар беру бағдарламаларын ұйымдастыру.

- Ақпараттық ресурстарды пайдалану: интернет және басқа ақпарат көздерін пайдалана отырып, балаларды кәсіптер туралы ақпаратпен қамтамасыз ету.

Осылайша, психологтар мен педагогтар кәсіби өзін-өзі анықтаудың барлық кезеңдерінде жеке көзқарас пен қолдауды қамтамасыз ете отырып, Ерекше білім беру қажеттіліктері бар балаларды кәсіптік бағдарлау процесінде маңызды рөл атқарады.

Ерекше білім беру қажеттіліктері бар балаларды кәсіптік бағдарлау процесінде психологиялық-педагогикалық қолдау диагностика, кеңес беру, дамыту және түзету шараларын қамтитын кешенді және көп қырлы процесс болып табылады. Психологтардың, мұғалімдердің, ата-аналардың және балалардың өзара тиімді қарым-қатынасы ерекше білім беру қажеттіліктері бар балалардың кәсіби өзін-өзі анықтауы мен әлеуметтік бейімделуіне ықпал етеді.

Қолданылған әдебиеттер тізімі

1. Романова Е.С., Коган Б.М., Свистунова Е.В., Ананьева Е.В. Учимся сотрудничать: Комплексный подход к профориентации и профконсультированию подростков с ограниченными возможностями здоровья. - М.: Академия, 2012.

2. Мункуева Н.Ж. Профориентация детей с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://multiurok.ru/files/doklad-proforientatsiia-detei-s-ogranichennymi-voz.html>

3. Шаройко Е.В. Профессиональная ориентация учащихся с ОВЗ. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://solncesvet.ru/conf_cat/педагогика-и-образованиенаука-21-века/professionalnaya-orientaciya-uchashchihs.20785026812/

4. Годовникова, Л. В. Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с ОВЗ. – М.: Издательство Юрайт, 2023. - 218 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://urait.ru/bcode/518492> .

5. Хлепитько Г.Н. Профориентационная работа с детьми с ОВЗ среднего школьного возраста [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://solncesvet.ru/opublikovannyye-materialyi/proforientacionnaya-rabota-s-detmi-s-ovz.6672783604/>

УДК 376.1

РОЛЬ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА
В РЕШЕНИИ ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛЬНОЙ ИЗОЛЯЦИИ
ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

Майер В. А.

КГУ «Школа-центр дополнительного образования № 29» ОО по г. Усть-Каменогорску УО ВКО, г. Усть-Каменогорск, Казахстан
e-mail: Viktoriam1981@mail.ru

Социальная изоляция детей с особыми образовательными потребностями (ООП) является одной из наиболее серьезных проблем, с которыми сталкиваются образовательные учреждения в контексте инклюзивного образования. Эта проблема имеет широкий спектр проявлений, от психоэмоциональных трудностей до значительных барьеров в социальном взаимодействии. Несмотря на прогресс в создании образовательных программ, направленных на интеграцию таких детей в общеобразовательные школы, факторы социальной изоляции продолжают негативно сказываться на их психоэмоциональном и социальном развитии. Успешная интеграция таких детей в коллектив требует активного участия социальных педагогов, которые играют важную роль в преодолении социальной изоляции и создании инклюзивной, поддерживающей образовательной среды для всех детей.

Что такое социальная изоляция и как она проявляется у детей с ООП?

Социальная изоляция детей с ООП в школе проявляется в отсутствии или ограниченности общения с ровесниками, невнимании со стороны учителей и других детей, а также в неприятии их как части школьного коллектива. Это может происходить по разным причинам:

- недопонимание со стороны сверстников. Дети с особыми образовательными потребностями часто сталкиваются с предвзятым отношением и стереотипами со стороны одноклассников. Это может проявляться в форме насмешек, игнорирования или исключения из совместных игр и мероприятий.

- барьер в общении. Из-за особенностей здоровья (например, нарушения слуха, речи, моторики) дети с ООП испытывают трудности в коммуникации, что способствует их социальной изоляции.

- отсутствие адаптированных образовательных программ. Иногда образовательные программы не учитывают индивидуальные потребности таких детей, что ведет к их исключению из активного образовательного процесса.

- психологическая замкнутость. Часто дети с особыми образовательными потребностями начинают замыкаться в себе, испытывая стыд или неуверенность в своем общении с окружающими.

Выделяют следующие виды изоляции:

- Физическая изоляция. Ребенок не участвует в общих школьных мероприятиях, не имеет контакта с одноклассниками, либо избегает участия в совместных играх или групповых проектах.

- Психологическая изоляция. Дети с ООП могут испытывать одиночество, чувство отчуждения и низкой самооценки, что ведет к их внутреннему отстранению от социальных контактов.

- Социальное отвержение. Иногда дети с ООП подвергаются дискриминации со стороны сверстников, что усугубляет изоляцию, порождает враждебность и предвзятость, а также ведет к социальной маргинализации.

Изоляция может иметь долгосрочные последствия, такие как развитие депрессии, тревожных расстройств, а также сниженное качество социальной адаптации в дальнейшем. Важно отметить, что проблему социальной изоляции можно преодолеть через организацию инклюзивной образовательной среды, в которой учитываются все особенности учеников с ООП.

Влияние социальной изоляции на развитие ребенка

Социальная изоляция может привести к ряду негативных последствий как для психоэмоционального, так и для социального развития ребенка. Она может вызвать:

- Снижение самооценки. Постоянное исключение из коллективных мероприятий и отсутствие взаимодействия с одноклассниками может сильно повлиять на уверенность в себе ребенка.

- Психологические проблемы. Дети, переживающие социальную изоляцию, могут страдать от депрессии, тревожности и стресса.

- Социальная неадаптированность. Изоляция может затруднить развитие социальных навыков у ребенка, что в будущем отразится на его способности взаимодействовать с другими людьми в различных сферах жизни.

- Ухудшение академических результатов. Стрессы, вызванные социальной изоляцией, могут стать причиной снижения учебной мотивации и ухудшения успеваемости.

Как социальный педагог помогает решить проблему социальной изоляции?

Социальный педагог играет центральную роль в создании условий для социализации детей с ООП, их интеграции в школьное сообщество и предотвращении социальной изоляции. Для этого он использует различные подходы и методы работы, направленные на изменение отношения школьного коллектива и создание поддерживающей образовательной среды, где все дети чувствуют себя комфортно и уверенно, независимо от их особенностей. Основные функции социального педагога в этом контексте включают

- Обучение учеников и педагогов толерантности и уважению к различиям, развенчание стереотипов о детях с ООП.

- Разработку и внедрение школьных мероприятий, направленных на повышение осведомленности о проблемах инклюзии и формирование правильного отношения к детям с особыми образовательными потребностями.

Социальный педагог организует индивидуальные и групповые консультации, тренинги, психотерапевтические сессии, помогающие детям с ООП:

- преодолевать чувство одиночества и низкой самооценки;
- развивать уверенность в себе и социальной компетенции;
- улучшать коммуникативные навыки, преодолевая барьеры в общении с ровесниками.

Социальный педагог проводит работу с детьми, направленную на развитие их коммуникативных навыков. Это может включать:

- психологическую поддержку и тренинги для детей с ОВЗ, которые помогут им развить уверенность в себе и наладить социальные связи;
- работу с педагогами по внедрению адаптированных методов преподавания, которые позволят детям с особыми потребностями чувствовать себя комфортно и активно участвовать в образовательном процессе.

Психологическая поддержка помогает детям осознать, что их особенности не делают их менее ценными или способными к обучению и развитию. Важным аспектом работы социального педагога является поддержка не только в решении образовательных задач, но и в эмоциональной адаптации ребенка к школьному окружению.

Организация инклюзивных образовательных программ и мероприятий.

Для эффективной социализации детей с ООП социальный педагог организует инклюзивные мероприятия, в которых могут участвовать все школьники, независимо от их физических и интеллектуальных особенностей. Это могут быть:

- Спортивные и культурные мероприятия, направленные на социальную интеграцию детей с разными потребностями.
- Образовательные и творческие проекты, объединяющие детей с разными образовательными потребностями для совместной работы.
- Дискуссионные клубы, тренинги по развитию эмпатии, психологические семинары, посвященные вопросам инклюзии и равенства.
- Совместные тренинги и тимбилдинговые мероприятия, которые помогут развить у детей навыки работы в коллективе, улучшат взаимодействие и укрепят связи между детьми.

Пример:

Социальный педагог может организовать тренинг для детей, в ходе которого они учатся правильному поведению в социальной среде, а также на практике разрабатывают навыки общения, что помогает им чувствовать себя более уверенно в коллективе.

Такие мероприятия помогают детям с ООП почувствовать себя частью школьного коллектива, способствуют развитию взаимопонимания и уважения

между детьми с разными особенностями, а также предотвращают проявления предвзятости и дискриминации.

Повышение толерантности среди сверстников

Социальный педагог активно работает с коллективом детей и педагогов, обучая их методам инклюзивного подхода. Это включает:

- Проведение обучающих программ, тренингов и лекций, на которых учащиеся и преподаватели узнают о важности уважения, принятия и толерантности по отношению к детям с ОВЗ.
- Вовлечение всех школьников в совместные активности, направленные на преодоление предвзятости и стереотипов.
- Использование позитивных примеров инклюзивного образования и успешной социализации детей с ООП.

Пример:

Социальный педагог может провести занятие, на котором дети изучают, как важно уважать особенности других людей, и участвуют в совместных играх и проектах, направленных на развитие эмпатии и взаимопомощи.

Образование и обучение школьного коллектива принципам инклюзии и взаимоуважения способствует формированию открытой, дружелюбной и безопасной среды для всех учащихся.

Создание индивидуальных образовательных планов (ИОП).

Социальный педагог оказывает индивидуальную психологическую поддержку детям, переживающим трудности из-за социальной изоляции. Он помогает детям:

- развивать уверенность в себе и свои социальные навыки;
- преодолевать психологические барьеры, связанные с ощущением исключенности или неадекватности.

Социальный педагог активно участвует в разработке индивидуальных образовательных планов для детей с ОВЗ, что помогает учитывать все их особые потребности и предоставить персонализированную поддержку в процессе обучения и социализации. ИОП может включать:

- адаптацию учебных материалов и программ с учетом особенностей ребенка;
- поддержку со стороны других специалистов, таких как психологи, дефектологи, логопеды.
- разработку дополнительных методов обучения и мероприятий, которые помогут ребенку лучше интегрироваться в образовательный процесс и социальный коллектив.

Пример:

Социальный педагог может разработать индивидуальный план для ученика с ограниченными возможностями, включающий адаптированные занятия, дополнительные психотерапевтические сессии и организацию участия в групповых проектах с другими детьми.

Взаимодействие с педагогами и родителями.

Решение проблемы социальной изоляции невозможно без активного участия педагогов и родителей. Социальный педагог проводит консультации для

учителей, обучая их методам инклюзивного подхода, а также предоставляя им информацию о специфике работы с детьми с ООП. Это позволяет педагогам более эффективно взаимодействовать с такими детьми, создавать благоприятные условия для их интеграции в коллектив и поддерживать их в учебном процессе.

Также социальный педагог работает с родителями, обучая их методам общения с детьми с ООП, а также поддерживая их в процессе адаптации ребенка в школе. Сотрудничество с семьей помогает создать целостный подход к решению проблемы социальной изоляции

Родители играют важную роль в социализации детей с ООП. Социальный педагог активно взаимодействует с семьями учеников, предлагая им поддержку и информацию о способах социализации детей в школе, а также обучая их эффективным методам общения с детьми. Совместная работа семьи и школы позволяет создать комплексную поддержку для ребенка, которая необходима для преодоления социальной изоляции. Организация регулярных встреч с родителями для обсуждения успехов и проблем их детей.

- Совместные с родителями консультации по развитию социальных навыков у детей.

- Оказание помощи в организации домашних заданий и учебного процесса.

- Консультации с родителями по вопросам воспитания и социализации детей с ОВЗ, помощь в решении проблем, связанных с обучением и социализацией ребенка.

- Организация родительских собраний и тренингов, направленных на создание позитивного отношения к инклюзивному обучению и привлечение родителей к активному участию в образовательном процессе.

Пример:

Социальный педагог может организовать встречу с родителями, на которой он делится методами, помогающими улучшить социализацию их ребенка, а также расскажет, как поддержать его эмоциональное благополучие.

Противодействие буллингу и дискриминации.

Дети с особыми образовательными потребностями часто становятся объектами буллинга (травли) со стороны сверстников. Социальный педагог активно работает над предупреждением и решением ситуаций буллинга, создавая безопасную и поддерживающую атмосферу в школе. Это включает в себя:

- Разработку и внедрение школьной политики нулевой терпимости к буллингу и дискриминации.

- Организацию информационных кампаний против буллинга.

- Проведение антибуллинговых тренингов и мероприятий, направленных на воспитание уважения и ответственности у детей.

- Оказание поддержки детям, ставшим жертвами буллинга, и работа с агрессорами для изменения их поведения.

Пример:

Социальный педагог может провести серию антибуллинговых тренингов, в ходе которых дети учат, как реагировать на агрессивное поведение и как поддержать своих одноклассников, переживающих трудности.

Социальная изоляция детей с особыми образовательными потребностями в школе — это многогранная и сложная проблема, которая требует комплексного подхода и участия различных специалистов, в том числе социального педагога. Роль социального педагога в этом процессе заключается в создании инклюзивной образовательной среды, организации психолого-педагогической поддержки, развитии толерантности среди учеников и преподавателей, а также вовлечении родителей в процесс социализации ребенка. Он не только помогает детям с ОВЗ преодолеть психологические барьеры, но и создает инклюзивную образовательную среду, где каждый ребенок может чувствовать себя частью школьного коллектива. Через индивидуальную и групповую работу, а также тесное взаимодействие с родителями и педагогами, социальный педагог способствует преодолению социальной изоляции и созданию условий для успешной социализации и личностного развития детей с особыми образовательными потребностями. Социальный педагог становится связующим звеном между учащимися, педагогами и родителями в процессе преодоления социальной изоляции. Его работа нацелена на создание и поддержание атмосферы уважения, взаимопонимания и толерантности среди всех участников образовательного процесса.

Вовремя оказанная помощь и правильное организационное и психологическое воздействие позволяют преодолеть барьеры социальной изоляции, что способствует полноценной интеграции детей с ОВЗ в школьное сообщество.

Список использованной литературы:

1. Шукис О. А. Роль социального педагога в социализации детей с ограниченными возможностями здоровья во внеурочное время [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://mcoip.ru/blog/2022/06/06/rol-soczialnogo-pedagoga-v-soczializaczii-detej-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya-vo-vneurochnoe-vremya/>
2. Панюшкина Е. Особенности работы социального педагога по социальной реабилитации детей с ОВЗ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://nsportal.ru/shkola/sotsialnaya-pedagogika/library/2024/10/06/osobennosti-raboty-sotsialnogo-pedagoga-po>
3. Рымханова А.Р., Касымбекова М.Д. Социально-педагогические основы проблем лиц с особыми потребностями в условиях инклюзии // Международный журнал экспериментального образования. - 2021. - № 4. - С. 25-29
4. Мардахаев Л.В. Социальная педагогика: Учебник. — М.: Гардарики, 2005. — 269 с.

СОВРЕМЕННЫЕ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КАЗАХСТАНЕ

¹ Минайдарова Л.Т., ² Токпанбаева Б. К.

Научный руководитель: Жумабаева Г. С., старший преподаватель
«Аркалыкский педагогический университет им Ы.Алтынсарина», г. Аркалык,
Костанайская область, Казахстан

¹ Костанайская область, г. Рудный, КГУ «Общеобразовательная школа №11 отдела образования города Рудного» Управления образования акимата Костанайской области, Казахстан.

² Костанайская область, г. Рудный, КГУ «Рудненская психолого-медико-педагогическая консультация» Управления образования Костанайской области, Казахстан.

e-mail: takenova197019@gmail.com

Инклюзивное образование — важнейшее направление модернизации образовательной системы Казахстана. В условиях стремления к созданию общества равных возможностей, инклюзия рассматривается не как исключение, а как норма. Однако внедрение инклюзивного образования в Республике Казахстан сопровождается рядом острых проблем социально-педагогического и психологического характера. Цель данной статьи — рассмотреть ключевые современные проблемы, связанные с развитием инклюзивного образования в Казахстане, с акцентом на социально-педагогические и психологические аспекты.

Состояние инклюзивного образования в Казахстане

Инклюзивное образование в Казахстане начало активно развиваться с конца 2000-х годов. В 2015 году РК ратифицировала Конвенцию ООН о правах инвалидов, что стало важным шагом в признании права каждого ребенка на образование без дискриминации.

По данным Министерства просвещения РК, на 2024 год более 70% детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) обучаются в общеобразовательных школах, однако лишь небольшая часть из них обеспечена условиями, соответствующими их потребностям. Несмотря на положительную динамику, реализация инклюзивных принципов сталкивается с рядом вызовов.

А. Социально-педагогические проблемы инклюзивного образования:

1) Низкий уровень квалификации педагогов.

Большинство казахстанских учителей не имеют специальной подготовки для работы с детьми с ОВЗ. Методики адаптивного обучения, коррекционно-развивающие программы, навыки взаимодействия с родителями и тьюторами остаются слабо освоенными. По данным исследований Назарбаев Университета, лишь около 15% педагогов прошли курсы по инклюзии.

2) Недостаточная адаптация учебной среды

Многие школы в Казахстане не приспособлены для детей с нарушениями слуха, зрения, опорно-двигательной системы. Отсутствие пандусов, специальных кабинетов, индивидуальных учебных планов и ассистивных технологий делает учебный процесс трудным для таких детей.

3) Недостаточная социализация детей с ООП

Проблема социализации — одна из наиболее острых. Часто дети с особыми потребностями оказываются изолированными в классе. Это связано как с отсутствием работы по формированию инклюзивной культуры, так и с предвзятым отношением со стороны сверстников и даже учителей.

В. Психологические проблемы инклюзивного образования

1) Эмоциональное напряжение у детей с ООП

Учеба в обычной школе без должной поддержки может вызывать стресс, тревожность, заниженную самооценку у детей с ОВЗ. Они нередко чувствуют себя «не такими как все», что ведет к внутренней изоляции и отстраненности от коллектива.

2) Психологическая неготовность педагогов

Учителя зачастую испытывают страх перед «особенными» детьми, не знают, как правильно реагировать на их поведение или особенности развития. Это порождает неуверенность, раздражение и даже агрессию. В результате у педагога возникает эмоциональное выгорание.

Государственные меры и реализация политики инклюзии

Нормативно-правовая база

В Казахстане приняты важные документы, регулирующие развитие инклюзивного образования, включая:

- Государственную программу развития образования и науки РК;
- Закон «Об образовании»;
- Концепцию инклюзивного образования до 2025 года.

Развитие специальных служб

В ряде регионов созданы Психолого-медико-педагогические консультации (ПМПК), ресурсные центры, инклюзивные кабинеты, где специалисты помогают адаптировать образовательный процесс. Однако охват этих услуг остается ограниченным.

Пути решения проблем

1) Подготовка педагогов и внедрение модульных программ

Необходима разработка и внедрение обязательных дисциплин по инклюзии в педагогические вузы, регулярные курсы повышения квалификации для учителей, тьюторов, логопедов, дефектологов.

2) Обеспечение школ техническими средствами

Важно инвестировать в инфраструктуру школ: устанавливать пандусы, лифты, закупать учебники шрифтом Брайля, слуховые аппараты, компьютеры с голосовыми программами и другое оборудование.

3) Формирование инклюзивной культуры

Необходимо воспитывать в детях и педагогах толерантность, уважение к различиям, открытость. Для этого можно использовать интерактивные методы:

совместные проекты, тренинги, театральные постановки, классные часы на тему инклюзии.

Инклюзивное образование в Казахстане — неотъемлемая часть построения социально справедливого и гуманного общества. Однако его развитие сталкивается с рядом проблем, как социально-педагогического, так и психологического характера. Решение этих проблем требует системного подхода, активного участия государства, педагогического сообщества, родителей и гражданского общества. Только в случае всестороннего взаимодействия можно обеспечить каждому ребенку — независимо от его особенностей — право на качественное, доступное и безопасное образование.

В качестве примера мы предлагаем в практической части рассмотреть работу с детьми с особыми образовательными потребностями (ООП) в условиях инклюзивного образования

Цель: изучить и описать формы, методы и приемы работы с детьми с ООП в общеобразовательной школе в условиях инклюзии, на примере конкретного учебного учреждения.

Задачи:

1. Проанализировать практический опыт инклюзивного обучения детей с ООП.
2. Выявить трудности и эффективные стратегии педагогов.
3. Описать конкретные методы и приемы работы с детьми с ООП.
4. Дать рекомендации по улучшению практики инклюзивного образования.

База исследования - КГУ «Общеобразовательная школа № 11 города Рудный», Костанайской области, РК. В школе обучаются 12 детей с ООП, в том числе с задержкой психического развития (ЗПР), нарушениями слуха и аутизмом.

- Участники:
- 5 педагогов начальных классов,
- 1 дефектолог,
- 1 школьный психолог,
- родители детей с ООП.

Используемые формы и методы работы

А) Индивидуальные образовательные маршруты (ИОМ)

Для каждого ученика с ООП разработан индивидуальный маршрут с учетом заключения ПМПК. В него включены адаптированные учебные планы, упрощенный темп подачи материала, визуальная поддержка.

В) Игровая терапия и арт-терапия

Психолог проводит занятия по арт-терапии для развития коммуникативных навыков у детей с ЗПР. Также внедряются групповые игры на развитие внимания и памяти.

Г) Работа с родителями

Педагогический коллектив проводит ежемесячные встречи с родителями детей с ООП и обучающимися без ООП, на которых обсуждаются вопросы адаптации, обучения, социальной интеграции и межличностных отношений.

Пример практического занятия «Я и мои друзья».

Цель: Формирование у детей с ООП позитивного отношения к сверстникам и себе, развитие навыков общения.

Участники: дети с ЗПР (2 чел.) и без ООП (5 чел.)

Методы:

- элементы сказкотерапии («Сказка о дружбе»),
- работа с карточками эмоций,
- упражнение «Комплимент другу»,
- рефлексия через рисунок: «Каким я был сегодня?»

Результаты:

- дети с ЗПР активно включились в диалог;
- возникли дружеские взаимодействия;
- наблюдалось снижение тревожности и повышение настроения.

Выводы по практической части

1. Инклюзивное образование в действии — возможно при наличии слаженной работы педагогов, специалистов и родителей.

2. Педагогам необходимо гибко адаптировать учебный материал и подходы в зависимости от типа ООП.

3. Участие сверстников без ООП играет важную роль в социализации детей с особенностями развития.

4. Психолого-педагогическое сопровождение — ключевой элемент успеха в инклюзивной практике.

Рекомендации

- Внедрять системную подготовку педагогов к инклюзивному обучению на практике.

- Расширять штат школьных специалистов (дефектологи, логопеды, тьюторы).

- Вести постоянную работу с родителями, включая психологическое консультирование.

- Организовывать совместные мероприятия для детей с ООП и их сверстников.

Список использованной литературы

1. Аманжолова Г.Т. Инклюзивное образование: теория и практика внедрения в Казахстане. Алматы: КазНПУ им. Абая, 2021

2. Ахметова С. Б., Ибраева, А. Ж. Социально-педагогическая поддержка детей с ООП в условиях инклюзивного образования. //Вестник педагогических наук. – 2020. - № 2(78). – С. 45–50.

3. Бронфенбреннер У. Экология человеческого развития. Москва: Смысл, 2002

КОНФЛИКТЫ СТИЛЕЙ ВОСПИТАНИЯ В СЕМЬЯХ ДЕТЕЙ С РАС

Нуғұмарова Е.Е., педагог-психолог

КГУ «Центр (autism-центр) поддержки детей с аутизмом (расстройством аутистического спектра) «Асыл Мирас» управления образования Восточно-Казахстанской области, г. Усть-Каменогорск, Казахстан

Главным институтом воспитания является семья. То, что ребенок приобретает в детские годы, он сохраняет в течение всей последующей жизни. В семье закладываются основы личности ребенка.

С самого рождения каждый человек для своего нормального развития долгое время нуждается не только в уходе и удовлетворении своих физических потребностей в еде, тепле, безопасности, но и в общении с близкими, любящими его людьми. Через это общение происходит передача ценностей, которые делают нас людьми: способность сопереживать, любить, понимать себя и других людей, контролировать свои агрессивные импульсы и не наносить вреда себе и окружающим, добиваться поставленных целей, уважать свою и чужую жизнь. Эти духовные ценности могут быть восприняты только в совместном переживании событий жизни взрослого и ребенка.

Для оказания психолого-педагогической помощи семье, воспитывающей ребенка с РАС, важно выявить стили семейного воспитания, благоприятные для развития его личности, а также те, которые оказывают негативное влияние и требуют специальной психолого-педагогической коррекции.

В воспитании детей существуют разные подходы: мягкость или строгость, невмешательство или гиперопека, авторитарность или демократия. А так как в воспитании чаще всего участвуют все члены семьи, включая бабушек и дедушек, то выработка единого стиля воспитания становится делом непростым. Хорошо, если родители и все близкие родственники с появлением малыша вырабатывают общий подход к воспитанию, предъявляют единые требования к ребенку. Тогда семья начинает жить, как общий организм.

В некоторых семьях родителям сложно договориться между собой и прийти к единому мнению в воспитании даже самых простых жизненных навыков у детей. Например, как надо кормить ребенка: по-прежнему или когда захочет сам, как лучше одевать ребенка в зависимости от погодных условий. Взрослые часто спорят и не в состоянии выработать единые требования к поведению ребенка. Если родители в чем-либо ограничивают малыша, строго запрещают, а дедушка и бабушка, наоборот, в их отсутствии разрешают и позволяют это делать, то, безусловно полноценного воспитания не получится. Кроме того, у ребенка не смогут сформироваться очень важные понятия, что такое «плохо» и что такое «хорошо» (он не сможет правильно оценивать свои поступки). Но зато он научится манипулировать более мягкими, лояльными взрослыми и будет использовать их в своих интересах.

Дети могут часто не слушаться и капризничать, а в некоторых ситуациях демонстрировать агрессивные проявления против того родителя, который

запрещает то, что разрешает другой. Более мягкому и податливому родителю сын или дочь через некоторое время садятся буквально «на голову». В результате от такого подхода в воспитании страдает вся семья, и обстановка в доме становится напряженной.

Авторитарный стиль. Все решения принимают родители, считающие, что ребенок во всем должен подчиняться их воле, авторитету.

Он включает в себя такие инструменты воспитания, как принуждение, приказы, угрозы, критика и прочие манипуляции, которые способны вызвать чувства страха, стыда и обязательно вины.

Строгая дисциплина, беспрекословное подчинение детей родителям, жесткие правила и ограничения в отношениях. Ребенок не имеет права выбора, не самостоятелен и не умеет нести ответственность.

Демократический стиль

конструктивная и гибкая форма взаимоотношений родителей и ребенка в совместной деятельности. Как образ жизни, такой стиль возникает при вере родителей в успех своего ребенка и сильные стороны его природы, при последовательном осмыслении необходимого объема помощи, развития самостоятельности ребенка в процессе становления особых способов его взаимодействия с окружающим миром.

Родители поощряют личную ответственность и самостоятельность детей в соответствии с их возрастными и психо-физиологическими возможностями

Либеральный стиль

ребенок практически не знает запретов и ограничений со стороны родителей или не выполняет указаний родителей, для которых характерно неумение, неспособность или нежелание руководить детьми. Стиль отличается низким контролем за поведением детей и отсутствием теплоты и сердечности в отношениях с ними, недостаточная вовлеченность родителей в процесс воспитания.

Гиперопека

Стиль поведения взрослых членов семьи характеризуется сверхзаботливым отношением к ребенку, мелочной регламентацией образа жизни семьи в зависимости от самочувствия ребенка, ограничением от социальных контактов.

Гиперопека - разновидность патологического воспитания, для которого характерна чрезмерная забота о ребенке, стремление защищать его даже в отсутствии реальной опасности и стремление постоянно удерживать его около себя.

Гипоопека

Практически полное отсутствие каких-либо рамок и границ: Ребенок предоставлен самому себе

Отношение к стрессовой ситуации накладывает сильный отпечаток на способ выхода из нее, который избирает семья

незаинтересованность родителей в жизни своих детей

снятие с себя ответственности за ребенка; завышенные требования к мед. и пед. персоналу, как компенсация собственного психического дискомфорта

Уделяется недостаточно внимания и заботы; Снижение эмоциональных контактов родителей с ребенком

Модель охранительного стиля воспитания (в культуре болезни)

Переоценка дефекта, что проявляется в излишней опеке ребенка с отклонениями в развитии. В этом случае ребенка чрезмерно балуют, жалеют, оберегают от всех, даже посильных для него дел. Взрослые все делают за ребенка и, имея благие намерения, по существу делают его беспомощным, неумелым, бездеятельным. Ребенок не овладевает простейшими навыками самообслуживания, не выполняет требования старших, не умеет вести себя в обществе, не стремится к общению с другими детьми.

В культуре болезни

Этот типаж дисфункционального воспитания заключается в приписывании ребенку роли больного члена семьи, следствием которого является создание особых семейных отношений и атмосферы. Родители относятся к ребенку как к вечно больному, слабому и немощному, несмотря на его реальное физическое состояние.

Переоценка дефекта: излишняя опека ребенка с отклонениями в развитии

Состояние ребенка выступает смысловым центром жизни семьи, ее забот и хлопот

Родители относятся к ребенку как к вечно больному, слабому и немощному, несмотря на его реальное физическое состояние.

Отношение родителей к ребенку может формироваться под воздействием страха потери ребенка. Этот страх заставляет одних родителей тревожно прислушиваться к каждому его пожеланию и спешить с его выполнением, других - докучно опекать малыша.

Контрастное воспитание

Для ребенка родители – самые важные на свете люди, какими бы они ни были. Но иногда между мамой и папой возникают разногласия, и они начинают соревноваться между собой, кто в семье голова, воспитывая ребенка совершенно противоположными методами: мама говорит «можно», папа – «нельзя», мама жалеет, а папа наказывает и т. д. Понятно, что ребенок, одинаково любящий и маму, и папу, попадает постоянно в ситуацию выбора, которая предполагает принятие одного родителя и отвержение другого. Родители меняют свои позиции: то один добрый, то другой. Ребенок, не в силах выработать какую-либо четкую поведенческую линию, вынужден постоянно подстраиваться то под одного родителя, то под другого, ценой отказа от собственных чувств, приспособившись, изворачиваясь, постоянно страшаясь ситуации выбора. Живя в атмосфере хронического эмоционального напряжения, ребенок копит обиду на обоих родителей, его собственное «Я» как бы «разрывается» на части, он не чувствует собственной целостности и уверенности в себе.

Конфликты в семье и их особенности

Конфликт – явление, возникающее в результате столкновения противоположных действий, взглядов, интересов, стремлений, планов различных людей или мотивов, потребностей одного человека.

В воспитании детей существуют разные подходы: мягкость или строгость, невмешательство или гиперопека, авторитарность или демократия. А так как в воспитании чаще всего участвуют все члены семьи, включая бабушек и дедушек, то выработка единого стиля воспитания становится делом непростым.

Взрослые часто спорят и не в состоянии выработать единые требования к поведению ребенка. Если родители в чем-либо ограничивают малыша, строго запрещают, а бабушка и дедушка, наоборот, в их отсутствие разрешают и позволяют это делать, то, безусловно полноценного воспитания не получится. У ребенка не могут сформироваться очень важные понятия, что такое «плохо» и что такое «хорошо» (он не сможет правильно оценивать свои поступки). Но зато он научится манипулировать более мягкими, лояльными взрослыми и будет использовать их в своих интересах.

Причины разногласий в семье

1. Нехватка информации об аутизме, социальные предрассудки, вследствие чего родители делают не совсем верные выводы.

2. Ограничения личной свободы и времени из-за сверхзависимости своих детей.

3. Чувство вины и разочарования.

4. Обделенность вниманием недостаток общения между родителями и ребенком

5. Различные взгляды и убеждения на воспитание ребенка.

Рекомендации по устранению разногласий в воспитании:

Постарайтесь выработать единую тактику в воспитании. При этом будьте терпимы друг к другу, с уважением и вниманием выслушайте мнения и аргументы всех членов семьи и вместе ищите альтернативы. Только единая тактика воспитания со стороны окружающих родственников будет способствовать укреплению его физического и психического здоровья. Не забывайте о том, что все члены семьи имеют права на получение своей миссии в воспитании.

Найдите разумную «золотую середину». Методы в воспитании не должны быть противоречивыми друг другу, не иметь перегибы в требованиях жесткой, безоговорочной дисциплины от ребенка или, наоборот, попустительского отношения к нему.

Проанализируйте отношения между всеми родственниками в семье. Случается так, что малыш используется взрослыми в качестве «каната», который каждый стремится перетянуть на свою сторону.

Находите больше времени общаться с малышом. Иногда один из родителей (как правило, отец), меньше видит ребенка, так как постоянно находится на работе. Стремление отца порадовать и побаловать малыша, почувствовать его любовь продиктовано чувством вины, стремлением добавить ему свое внимание с помощью дорогих подарков и сладостей. Но, помните, что время, проведенное со своим малышом, и личное общение гораздо ценнее. Искренняя любовь и понимание рождаются только при близком эмоциональном контакте.

Разногласия между родителями могут приводить к серьезным конфликтам в семье. Чтобы этого не произошло, в воспитании ребенка придерживайтесь следующих рекомендаций.

Рекомендация № 1. Поддерживайте друг друга. Когда один из родителей устанавливает правило для ребенка, то второй должен его поддерживать, даже в случае своего несогласия. Если этого не сделать, ребенок сделает вывод, что вы не можете прийти к общему мнению, и это подорвет ваш авторитет в его глазах. Ребенок поймет, что может обходить правила, установленные вами. Но когда решение супруга наносит физический или эмоциональный ущерб ребенку, вы имеете право не согласиться с ним и тем самым обеспечить безопасность ребенка.

Рекомендация № 2. Выработайте единую стратегию. Постарайтесь договориться о единых принципах воспитания ребенка. Помните, что ваши разногласия беспокоят вашего сына или дочь. Детям не нравится, когда родители спорят, это надолго откладывается у них в памяти. Также помните, что во время споров с супругом о воспитании вы переключаете свое внимание с ребенка и его поведенческих проблем. Вместо того чтобы научить ребенка вести себя правильно или решать проблемы, вы спорите с мужем. В присутствии малыша поддерживайте супруга, даже если вы не во всем с ним согласны. Позже, когда ситуация разрешится, вы сможете обсудить ее и вместе придумать более эффективный способ решения проблемы.

Рекомендация № 3. Учитывайте беспокойство супруга (супруги). Если у вас разное мнение по поводу определенной ситуации, то тот, кого она волнует больше, может попросить о поддержке. Например, ваш муж не возражает, чтобы 12-летний сын остался ночевать у друга, но вы переживаете об этом. Вы можете сказать: «Я переживаю за сына и хочу, чтобы ты поддержал меня в этом» или «Я хочу, чтобы ты меня поддержал, несмотря на то, что ты придерживаешься другой точки зрения» или «У меня плохое предчувствие. Поддержи меня, пожалуйста».

Рекомендация № 4. Обсуждайте свои решения, когда вы спокойны. Спокойно обсуждайте позиции друг друга, не критикуя противоположное мнение. Так у вас будет больше шансов достичь взаимопонимания. Запомните, не существует единой правильной позиции по поводу любой ситуации – точек зрения может быть много. Когда вы принимаете позицию супруга, он учится принимать вашу. И наоборот, когда вы настаиваете на своем, вы отдаляетесь друг от друга. В результате ваши разногласия не дают вам найти выход из ситуации.

Рекомендация № 5. Сопереживайте ребенку, но не перекладывайте вину на супруга. Если супруг принимает более строгую позицию, вы можете сказать ребенку: «Я знаю, что ты хотел сегодня заночевать у друга, и ты злишься, что папа тебе не разрешил. Я понимаю, что ты уже достаточно самостоятельный для этого». Так вы поддержите ребенка, но не выступите против позиции супруга. Ребенок при этом чувствует, что он не одинок и что его чувства принимают. При этом он должен подчиниться и выполнить требования родителей. Позже вы можете обсудить такое решение с мужем и, возможно, изменить его.

Рекомендация № 6. Узнайте семейную историю вашего супруга. Возможно, вам трудно принять его позицию, потому что она отличается от вашей. Поинтересуйтесь, как воспитывали вашего мужа в детстве и насколько сильны его убеждения. Это поможет объективно и без осуждения посмотреть на его точку зрения. Помогайте друг другу понять, что вас воспитывали в другое время, и с тех пор многое изменилось. Родители часто придерживаются принципов воспитания, которые им хорошо знакомы, вместо того, чтобы подумать, насколько данные принципы актуальны сегодня.

Рассмотрим пример. Когда приходит время учить уроки, ребенок говорит, что ничего не понимает в математике и жалуется на учителя. Ваш супруг кричит на ребенка и говорит, что он должен учиться лучше. Ребенок смотрит на вас, ожидая помощи. Вы говорите мужу: «Не кричи на него, он нормально учится». Муж отвечает: «Если бы он нормально учился, то получал бы лучшие оценки». Конфликт нарастает. Вы отвечаете: «Он не получает хорошие оценки, потому что ты постоянно на него давишь». Тем временем ребенок смотрит телевизор и не делает уроки. Внимание родителей перемещается с успеваемости ребенка на конфликт друг с другом. Когда ребенок провоцирует такой конфликт, он избегает ответственности. Кроме того, противоречия родителей накаляют обстановку в семье, и ребенок становится еще больше неуправляемым. Его поведение не изменится, если вы будете ссориться с супругом вместо того, чтобы уделять внимание поведению ребенка.

Рекомендация №7. Возьмите паузу. Вместо того чтобы спорить о том, кто прав, а кто виноват, держите в центре внимания поведение ребенка. Если эмоции накаляются, сделайте паузу. Прогуляйтесь или займитесь чем-то. После этого предложите супругу поговорить: «Я готова выслушать тебя и не буду перебивать или возражать. Просто объясни, почему это так важно для тебя. Обычно ты не относишься к таким вещам так серьезно».

Рекомендация №8. Учитесь слушать. Достичь взаимопонимания можно, дав возможность супругу объяснить, почему та или иная ситуация так для него важна, и в свою очередь объяснить свою позицию. У каждого есть свои убеждения, традиции и видение будущего. Когда мы даем друг другу возможность высказаться, не осуждая, не обвиняя и не оправдываясь, мы можем прийти к общему мнению. Спросите у супруга: «Как мы можем договориться?» или скажите: «Я услышала тебя. Теперь я понимаю, почему это для тебя так важно, и я тебя поддерживаю». Обоим супругам важно знать, что их слышат.

Рекомендация №9. Возможно, вам нужна помощь специалиста. Если вы перепробовали все доступные способы, но так и не достигли необходимого результата, возможно, стоит обратиться к психологу. Хороший специалист поможет вам найти способ услышать друг друга и понять скрытые причины ваших разногласий.

Как это ни парадоксально, но в различиях между супругами заключается их сила. Различия помогают нам расширить свое мировоззрение и лучше понять друг друга. У каждого из нас есть свои собственные убеждения и способы общения – и это прекрасно! Люди с абсолютно одинаковыми ценностями и

взглядами редко сближаются. Поэтому важно научиться находить общий язык друг с другом, чтобы разногласия не сказывались на вашем ребенке.

Как родителям помочь своему ребенку?

- Определите объективно возможности ребенка и не ставьте слишком высокие задачи;
- Больше вовлекайте ребенка в игры, помощь по дому, общение;
- Разработайте ежедневное расписание;
- Поощряйте своего ребенка;
- Наблюдайте за особенностями поведения, предпочтениями, заведите дневник успехов;
- Оградите ребенка от перегрузок;
- Давайте ребенку время на обработку информации;
- Изучайте информацию о РАС, ищите специалистов, использующих доказательные, научно обоснованные методы, спрашивайте рекомендации.

Список использованной литературы

1. Гаранина Е. Ю., Н. А. Коноплева, С. Ф. Карabanова. Семейное воспитание: учебное пособие. - М.: Флинта, 2009. - 389 с.
2. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – СПб.: Питер, 2008. - 400 с.
3. Терещенко В. В. Современный подросток в системе отношений взаимодействия «ребенок-взрослый». - Смоленск, СмолГУ, 2015. - 172 с.
4. Молчанова Е. В. Взаимосвязь родительского воспитания и эмоционально-личностной сферы дошкольников с ЗПР//Психологические науки. – 2015. - № 2. - С. 1522-1526
5. Паргачева В. А., В. А. Бережная. Взаимосвязь стилей семейного воспитания и конфликтов родителей с детьми//Слово. – 2016. - № 3. - С. 207-215
6. Воробьева И. В., О. В. Кружкова. Эмоциональное благополучие младшего школьника в семье: нарушения семейного воспитания и риски вандализма// Педагогическое образование в России. – 2015. - № 11. - с. 138 - 144
7. Старостина Л. Д. Роль отца в психическом развитии ребенка //Вестник ЯГУ. – 2008. – Т.5. - №3. - С. 74-80
8. Циринг Д. А., И. В. Пономарева, Е. А. Евстафеева, К. Ю. Евнина. Нарушения в родительских стилях воспитания, повышающие риск формирования различных типов личной беспомощности у подростков // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2015. - № 4. - С. 129-131
9. Безлюдный А. И. Родительно-детские отношения как стратегия семейного воспитания //Вектор науки ТГУ. – 2011. - № 2. - С. 42-45

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В МОСКОВСКОЙ ОБЛАСТИ: СТРАТЕГИИ, РЕЗУЛЬТАТЫ, ПЕРСПЕКТИВЫ

Гребцова А.В., заместитель министра образования Московской области,
Россия

Инклюзивное образование сегодня рассматривается как необходимое условие обеспечения равных возможностей и социальной справедливости. Московская область, являясь одним из крупнейших субъектов Российской Федерации, реализует комплексный подход к формированию инклюзивной образовательной среды. Внимание уделяется как модернизации инфраструктуры и цифровизации процессов, так и системной поддержке педагогов и обучающихся с особыми образовательными потребностями (ООП).

По данным 2024 года, в Московской области обучаются более 24,8 тыс. детей с ОВЗ, из которых свыше 10 тыс. имеют статус инвалидности. Из них:

- 7 125 обучаются в инклюзивных классах общеобразовательных школ,
- 3 177 — в коррекционных классах,
- 7 158 — в отдельных коррекционных школах,
- 7 391 — в интернатах.

Сеть образовательных учреждений включает 586 инклюзивных школ, 25 коррекционных и 33 школы-интерната. В 58 школах реализуются от 2 до 6 коррекционных программ, включая обучение детей с нарушениями слуха, зрения, речи, опорно-двигательного аппарата, аутизмом, интеллектуальными нарушениями и комплексными дефектами.

Таблица 1

Категории детей с ОВЗ

Категория ОВЗ	Кол-во школ, с коррекц. программами*	Кол-во обуч-ся
• для глухих	5	158
• для слабослышащих и позднооглохших	5	285
• для слепых	2	54
• для слабовидящих	8	343
• для детей с тяжелыми нарушениями речи	5	540
• для с детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата	7	836
• для с детей с задержкой психического развития	18	2 051
• для с детей с расстройствами аутистического	15	1 142
• для детей со сложными дефектами	14	2 810
• для детей с нарушениями интеллекта	51	6 330
ВСЕГО	58	14 549

Организационно-методическая поддержка и цифровизация

Важной задачей стало развитие цифровой инфраструктуры. Реализована онлайн-система записи на ПМПК, функционирует электронный кабинет, автоматизирован реестр заключений, создан региональный банк демонстрационных методических материалов. Ежегодно в 54 ПМПК региона поступает около 70 тыс. обращений.

С 2025 года запланирован переход к электронному медицинскому заключению в составе ПМПК на основе данных ЕМИАС, что позволит высвободить значительное количество времени специалистов.

Муниципальные ресурсные центры и проекты ФП «Современная школа»

В рамках федерального проекта «Современная школа» национального проекта «Образование» с 2019 года поддерживаются 47 коррекционных школ Подмосковья. Программа направлена на сохранение и модернизацию коррекционных учреждений (всего по РФ – около 1500). Поддержка включает приобретение специализированного оборудования, модернизацию предметной среды, развитие дополнительного образования.

По состоянию на 2024 год, в Московской области доступны:

- 83% детских садов (359 из 558),
- более 85% школ (3342 из 3906) — для маломобильных граждан.

Создание безбарьерной среды дополняется индивидуальными маршрутами сопровождения ребенка с ОВЗ в образовательной системе.

Профессиональное сопровождение и кадровые ресурсы

В регионе активно формируется профессиональное сообщество специалистов инклюзивного образования: логопедов, дефектологов, психологов. В области работают более 1,5 тыс. таких специалистов, при среднем соотношении 11,3 ребенка с ОВЗ на одного специалиста — это один из лучших показателей в стране.

Поддержку оказывают 7 коррекционных школ, выполняющих методическую функцию для инклюзивных школ.

Признание и мотивация обучающихся с ОВЗ

С 2008 года в Московской области действует стипендия Губернатора для обучающихся с ОВЗ, что стимулирует учебную и творческую активность. Размер стипендии увеличен с 24 тыс. до 50 тыс. рублей в год. Количество стипендий — 300 ежегодно, при конкурсе 500–600 заявок. Критерии отбора включают высокие результаты в обучении, победы в конкурсах, олимпиадах, соревнованиях.

Опыт Московской области демонстрирует системный и многоуровневый подход к инклюзии, объединяющий организационные, методические, инфраструктурные и кадровые усилия. Основные направления развития — расширение цифровых сервисов, повышение доступности и качества ПМПК, сопровождение педагогов, развитие инклюзивной культуры в школьной среде. Этот опыт может быть тиражирован в других регионах в качестве эффективной модели.

Список использованной литературы

1. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».
2. Селиверстов В.И. Инклюзивное образование в России: вызовы и перспективы развития // Педагогика. - 2023. - № 4. - С. 17–23.

УДК 371

ПАРТНЕРСТВО С РОДИТЕЛЯМИ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ: РОДИТЕЛЬСКИЕ ОЦЕНКИ И ТОЧКИ РОСТА

Кукина Ю.Е., Алипова А.К., Канапиянова К.Д.

НАО «Восточно-Казахстанский университет имени Сарсена Аманжолова», г. Усть-Каменогорск, Казахстан

В апреле 2025 года сотрудниками НАО «Восточно-Казахстанский университет имени Сарсена Аманжолова» был проведен опрос на тему «Партнерство с родителями в контексте инклюзивного образования». В опросе участвовала родительская общественность Восточно-Казахстанской области. Было опрошено 502 респондента.

Целью данного исследования было определение особенностей, специфики, достоинств и недостатков взаимодействия между родителями детей с особыми образовательными потребностями и организациями образования, выявление зон успешности и точек роста.

Опрос проводился методом анкетирования с использованием онлайн- и офлайн-форматов. В исследовании приняли участие 500 человек различных возрастных и социальных групп. Анкета включала 8 вопросов.

Результаты опроса

1) Состав респондентов

1. Сіз ерекше білім беруге қажеттілігі бар (ЕББҚ) баланың ата-анасы (заңды өкілі) болып табыласыз ба?/Являетесь ли вы родителем (з...быми образовательными потребностями (ООП)?

487 ответов



Рисунок 1 - Распределение ответов на вопрос №1

Более 73% респондентов имеют прямой опыт взаимодействия с системой образования по вопросам детей с ООП, что делает выборку достаточно представительной. Наличие 22,4% опрошенных, ответивших «нет» объясняется спецификой онлайн анкетирования, когда ссылка могла попасть к представителям родительства ошибочно.

Далее, ответы данных респондентов при анализе не учитывались.

2) Удовлетворенность взаимодействием с педагогами

Общий уровень удовлетворенности очень высокий (более 85%), что говорит о сформированных, в целом, позитивных отношениях между родителями и педагогами.

Для более точной аналитики мы перевели качественные ответы в балльную шкалу.

Средний балл удовлетворенности взаимодействием с педагогами составляет 4,47 из 5.

Это высокий уровень удовлетворенности, близкий к «полностью удовлетворены».

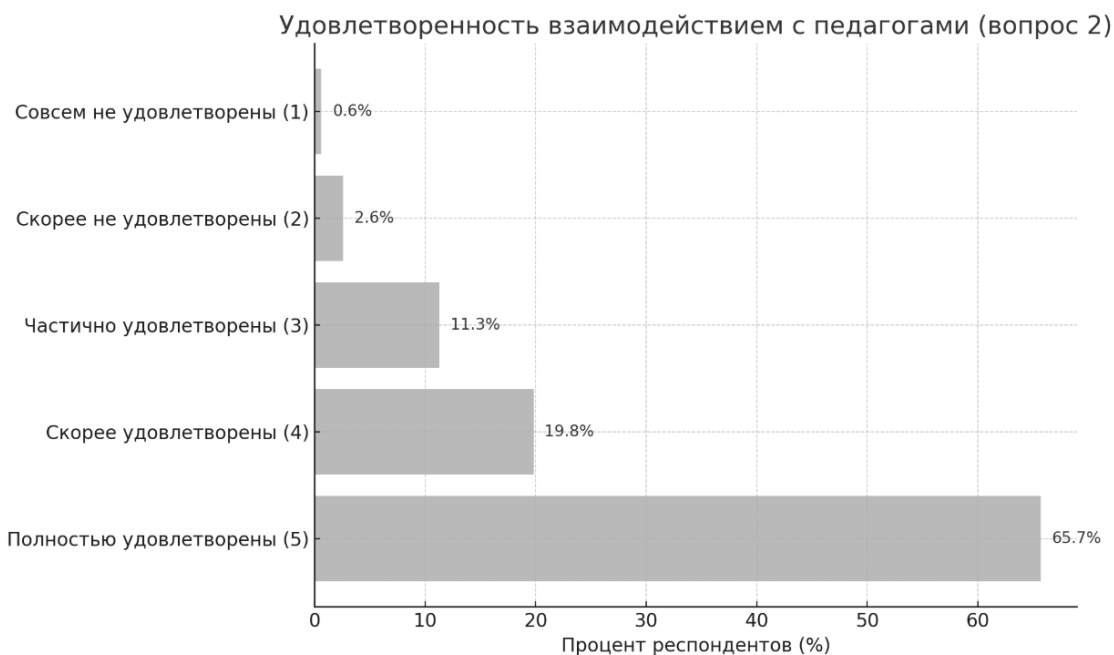


Рисунок 2 - Распределение ответов на вопрос №2

Примерно 14% родителей не чувствуют себя в полной мере включенными во взаимодействие с педагогами, что потенциально может снижать эффективность инклюзивного процесса. Подобные сигналы важно учитывать при разработке стратегии взаимодействия с семьями, особенно в части сопровождения и обратной связи. Также указывает на необходимость усиления индивидуального подхода и более системной работы по формированию доверительных партнерских отношений.

3) Вовлеченность администрации

3. Мектеп/балабақша әкімшілігі қаншалықты жиі ата-аналарды ЕББҚ ететін балалардың оқуы мен тәрбиесіне қатысты мәселелерді тал...ующихся обучения и воспитания ребенка с ООП?
494 ответа

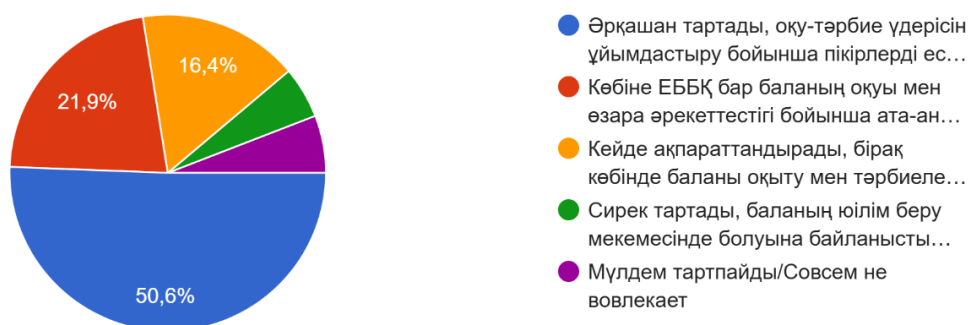


Рисунок 3 - Распределение ответов на вопрос №3

Из диаграммы видно, что степень вовлечения администрацией школы/детского сада родителей в обсуждение вопросов, касающихся обучения и воспитания ребенка с ООП, выглядит следующим образом:

- 50,6% — активно вовлекают
- 21,9% — часто консультируются
- 16,4% — информируют, но не обсуждают
- 11,2% — вовлечение недостаточное

Более 72% родителей отмечают вовлеченность администрации, однако почти 30% респондентов испытывают недостаток участия. Это указывает на необходимость усиления партнерства именно на уровне управленческих решений.

4) Предпочтительные формы взаимодействия родителей с организацией образования

4. Білім беру ұйымымен өзара әрекеттестіктің қандай түрлерін ең пайдалы деп санайсыз?/Какие формы взаимодействия с орг...разования вы считаете наиболее полезными?
495 ответов

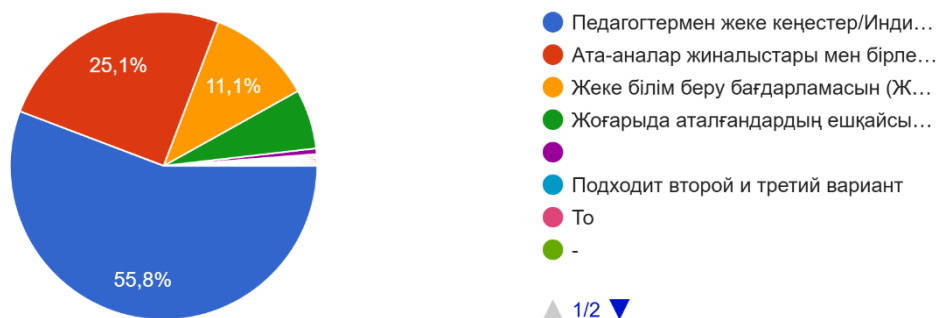


Рисунок 4 - Распределение ответов на вопрос №4

Обратите внимание, что основной формой взаимодействия выбираются индивидуальные консультации (55,8%), собрания и тренинга (25,1%). Остальные варианты оказываются невостребованными, 6,3% вообще не видят пользы в таком взаимодействии.

Таким образом, родители предпочитают личный контакт, демонстрируя потребность в доверительном, очном диалоге. Цифровые форматы пока не востребованы, что может указывать либо на слабую информированность, либо на неудовлетворенность качеством онлайн-взаимодействия.

5) Основные трудности во взаимодействии

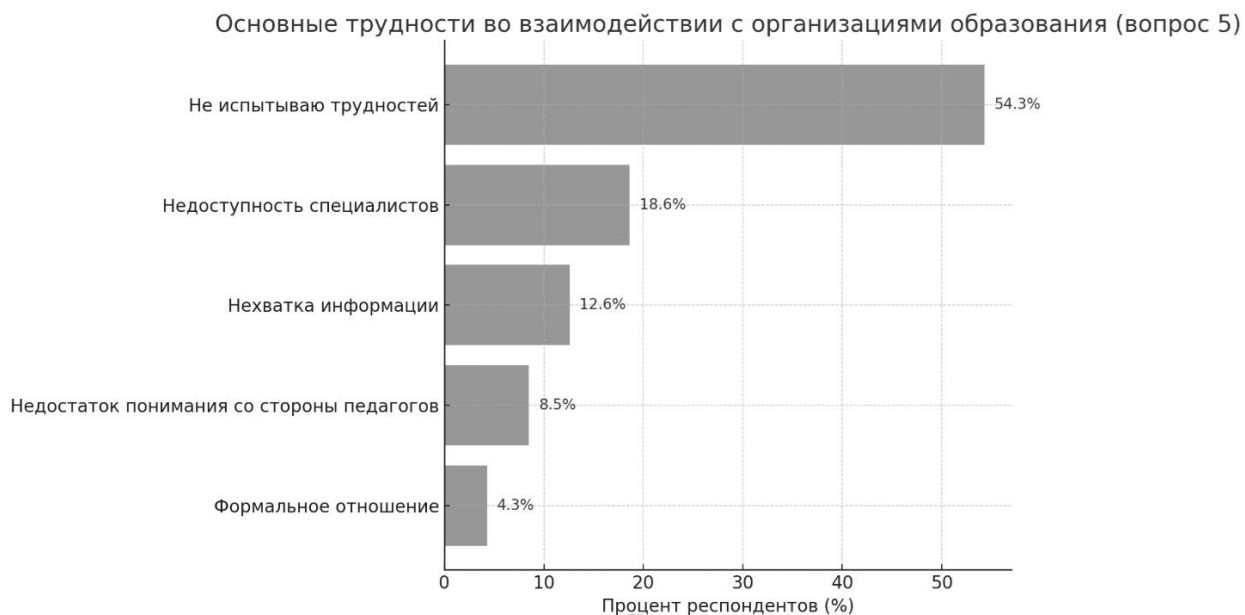


Рисунок 5- Распределение ответов на вопрос №5

Хотя большинство не испытывает затруднений (54,3%), проблемой остается доступ к сопровождению (психолог, дефектолог и т.д.), а также коммуникация по индивидуальным успехам ребенка.

Индивидуально в варианте «другое» указывается, что если ребенок долго стоит в очереди на предоставление образовательных услуг, то он выпадает из системы помощи, помощь узких специалистов ограничена по времени, учителя могут испытывать неприязнь к ребенку, что мешает установлению взаимодействия в системе «педагог-ребенок-родитель»

6) Достоинства системы

достоинством существующей системы взаимодействия с организацией образования называют:

- 36% - индивидуальный подход;
- 27% — открытость педагогов;
- 12,8% — регулярная обратная связь;
- 10,4% — не видят достоинств.

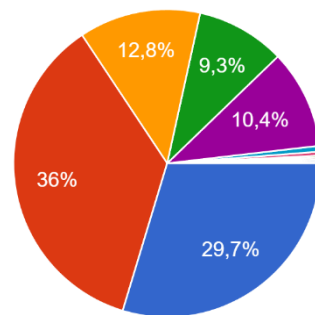


Рисунок 6 - Распределение ответов на вопрос №6

Родители ценят индивидуализацию и открытость, в тоже время для 1 из 10 участников опроса взаимодействие не приносит положительного опыта, что является тревожащим сигналом.

7) Пожелания по улучшению

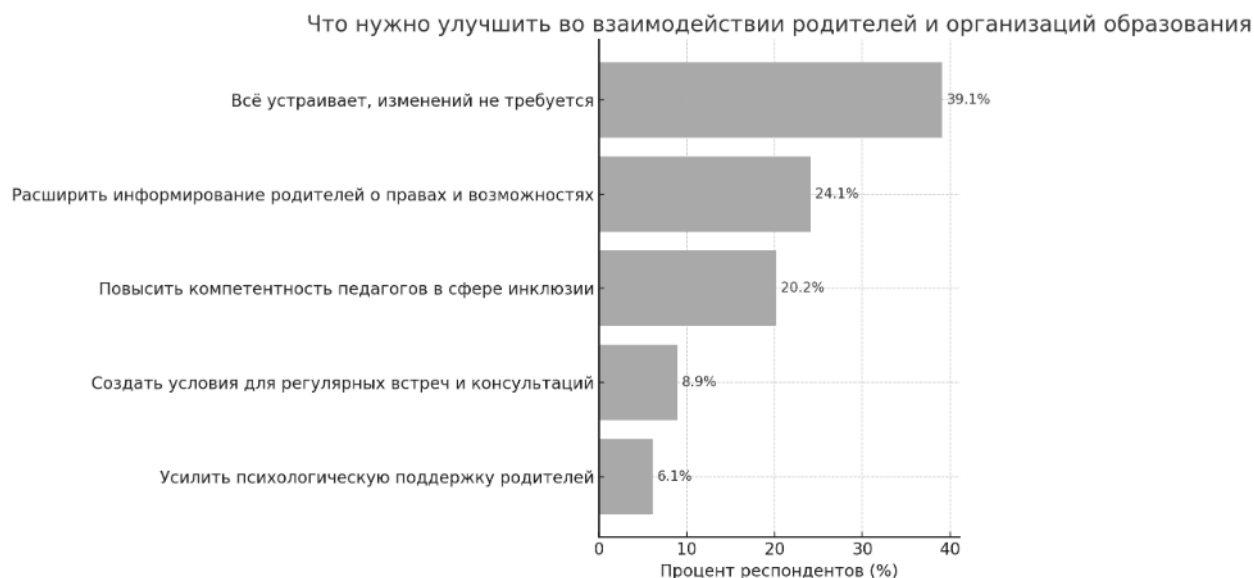


Рисунок 7 - Распределение ответов на вопрос №7

39,1% респондентов указали, что их все устраивает — это позитивный сигнал, говорящий о достаточно высоком уровне удовлетворенности текущей системой взаимодействия.

Однако почти 61% родителей считают, что улучшения все же необходимы:

24,1% видят потребность в расширении информирования о правах и возможностях.

20,2% считают важным повышение компетентности педагогов в области инклюзии — это существенный сигнал о необходимости повышения квалификации.

8,9% указывают на нехватку регулярных встреч и консультаций.

6,1% отмечают необходимость в психологической поддержке родителей.

8) Готовы ли вы вступить или участвовать в работе ассоциации родителей детей с ООП (для обмена опытом, поддержки и совместного решения вопросов инклюзивного образования)?

8. Сіз ЕББҚ бар балалардың, ата-аналарының қауымдастығына мүше болуға немесе қатысуға дайынсыз ба (тәжірибе алмасу, қолд...ешения вопросов инклюзивного образования)?
493 ответа

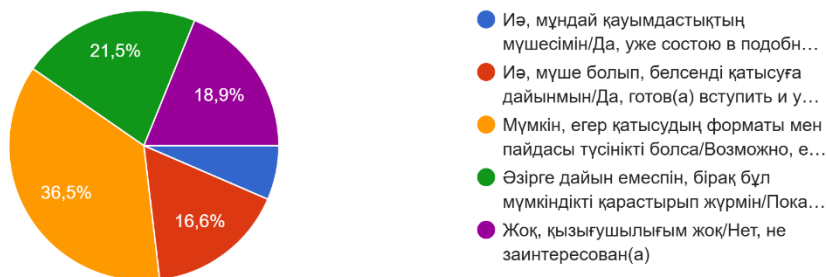


Рисунок 8 - Распределение ответов на вопрос №8

Распределение ответов и их анализ:

36,5% — возможно, при ясном формате:

Наибольшая доля респондентов выражает условную готовность участвовать в объединениях родителей. Это говорит о высоком интересе, но также подчеркивает необходимость четко проработанной структуры, целей и формата деятельности. Люди хотят понимать, во что они вовлекаются.

21,5% — рассматривают возможность:

Эта группа демонстрирует начальный уровень мотивации и может быть вовлечена при наличии убедительных аргументов и поддержки со стороны организации образования. Важно «поймать момент» и активизировать этих родителей на старте.

16,6% — готовы участвовать:

Это наиболее мотивированное ядро — почти каждый шестой родитель. Они могут стать основой для родительского актива, членами инициативной группы, модераторами или лидерами будущих форм взаимодействия.

18,9% — не заинтересованы:

Примерно каждый пятый респондент не проявляет интереса к подобной форме самоорганизации. Это может быть связано с перегрузкой, отсутствием свободного времени, мотивации или понимания ценности таких объединений.

В качестве общих выводов хочется указать на следующее:

1. Преобладает положительный настрой родителей — большинство довольны взаимодействием и отмечают открытость и индивидуальный подход педагогов.

2. Однако сохраняется ряд системных трудностей, таких как недостаток специалистов, нехватка обратной связи и недостаточное участие родителей в управленческих решениях.

3. Родители нуждаются в большей осведомленности, особенно по правам, возможностям ИОП и ресурсам инклюзии.

4. Готовность к самоорганизации высока, что может быть использовано как ресурс для расширения партнерства.

Рекомендации

1. Разработать и внедрить программу регулярных индивидуальных встреч с родителями (раз в квартал) с участием педагогов и специалистов сопровождения.
2. Организовать цикл информативных встреч и памяток по правам родителей, механизмам ИОП, возможностям коррекционной помощи.
3. Повысить квалификацию педагогов по темам инклюзии, в том числе через практические семинары с участием родителей.
4. Создать родительский совет или клуб, который будет площадкой для обмена опытом и предложений по улучшению взаимодействия.

УДК 371

МЕЖДУНАРОДНОЕ СООБЩЕСТВО МАТЕРЕЙ ДЕТЕЙ-ИНВАЛИДОВ «ПРО_НЕЕ»: ОХВАТ, УСПЕШНЫЕ ПРАКТИКИ, ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОЕКТОВ В КАЗАХСТАНЕ

Орлова И.А., председатель Международного сообщества матерей детей - инвалидов, член «Родительской платформы» при Уполномоченном при Президенте РФ по правам ребенка

Современные социальные инициативы, направленные на поддержку семей, воспитывающих детей с инвалидностью, все чаще приобретают межрегиональный и международный масштаб. Одним из ярких примеров такого движения стало сообщество «ПРО НЕЕ», объединившее женщин из разных стран, чья жизнь связана с заботой о «особых» детях. Проект фокусируется на расширении возможностей матерей через образование, психологическую поддержку, профессиональную реализацию и развитие общественной активности.

В статье представлен опыт создания и развития международного женского сообщества «ПРО НЕЕ», описаны ключевые направления деятельности проекта: психологическая поддержка, профессиональное обучение, содействие в трудоустройстве и правозащитная работа. Рассматривается взаимодействие с органами власти и некоммерческими организациями, а также представлены результаты и перспективы масштабирования. Особое внимание уделено формированию инклюзивного подхода и практик взаимопомощи «от мамы — маме».

Цель и миссия проекта

Целью сообщества «ПРО НЕЕ» является объединение женщин, воспитывающих детей-инвалидов, в международное взаиморесурсное сообщество, способствующее их самореализации, эмоциональному восстановлению и экономической самостоятельности.

Основные направления деятельности

1. Психологическая и социальная поддержка.

Проект реализует блок «Передышка», в рамках которого мамы получают доступ к индивидуальной и групповой психологической помощи, тематическим встречам, культурным мероприятиям и мастер-классам.

2. Профессиональное обучение и самозанятость.

Женщины обучаются новым профессиям: швея, пряничница, фудфлорист, мастер по маникюру, бровист и др. Им оказывается поддержка в продвижении услуг и регистрации в статусе самозанятых.

3. Практики «от мамы — маме».

Мамы, освоившие новую профессию, делятся опытом с другими участницами, вовлекая их в совместные проекты, включая развитие малого бизнеса и региональных инициатив.

Масштаб и охват проекта

На 2025 год участницами проекта стали более 50000 женщин из России, Казахстана, Беларуси, Кыргызстана, Абхазии. Сообщество действует в более чем 63 регионах Российской Федерации. При поддержке проекта прошли мероприятия с участием молодежи с ментальными особенностями: швейная мастерская, кукольный театр, музыкальный ансамбль.

Взаимодействие с государственными структурами

Проект участвует в разработке и лоббировании решений, направленных на улучшение условий жизни женщин, воспитывающих детей с инвалидностью.

Среди достижений:

- сохранение пособия по уходу за ребенком-инвалидом для работающих женщин;
- включение матерей детей-инвалидов в программы психологической реабилитации;
- доступ к программам профессионального переобучения и занятости без потери социальных выплат.

Проект активно взаимодействует с НКО Казахстана, участвует в международных конференциях. В рамках фестиваля «В будущее без границ» планируется участие казахстанской делегации в 2025 году.

Сообщество «ПРО НEE» демонстрирует успешную модель самоорганизации, в которой уязвимая категория женщин становится субъектом социальных изменений. Программа опирается на реальные потребности участниц, создает условия для социальной и профессиональной интеграции, а также служит примером инклюзивного подхода в международном масштабе.

Список использованной литературы

1. Колесникова И.Н. Поддержка семей, воспитывающих детей с инвалидностью: социальная работа и межведомственное взаимодействие // Социальная работа. – 2023. – № 2. – С. 14–19.
2. Старшинова А. В., Шестакова Е. В. Ресурсы родительской компетентности в реабилитации ребенка-инвалида // Образование и наука. – 2025. – Т. 27. – № 1. – С. 168-199.

АРНАЙЫ ПЕДАГОГТИҢ ИНКЛЮЗИВТИ ҚҰЗЫРЕТТІЛІГІ: ҰҒЫМДЫҚ-ТЕОРИЯЛЫҚ АСПЕКТІЛЕРІ

Оспанкулова Д.Е.

Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университетінің 2 курс докторанты, Алматы, Қазақстан,
e-mail: ode_89@mail.ru

Қазіргі таңда білім беру жүйесінде ерекше білім беруді қажет ететін балаларды (ЕББҚ) қолдау – маңызды әлеуметтік-мәдени міндеттердің бірі. Бұл мәселенің өзегі – инклюзивті білім беру ортасында жұмыс істейтін педагогтердің, әсіресе арнайы педагогтердің кәсіби даярлық деңгейінде. Инклюзивті құзыреттілік – бұл тек кәсіби біліктілік емес, сонымен бірге адамның құндылықтық бағдарын, толеранттылығын, әртүрлілікке деген оң қатынасын көрсететін кешенді сипаттама. Осы мақалада арнайы педагогтің инклюзивті құзыреттілігі ұғымының теориялық негіздері мен құрылымдық компоненттері қарастырылады.

Арнайы педагогтердің инклюзивті құзыреттілігі біз үшін — бұл педагогтің инклюзивті оқыту үдерісінде кәсіби функцияларын орындай алу қабілетін айқындайтын, оның жеке басының интегративті қасиеті ретінде түсіндіріледі. Бұл құзыреттілік оқушылардың әртүрлі білім беру қажеттіліктерін ескеруге, ерекше білім беруді қажет ететін баланы жалпы білім беру мекемесінің ортасына енгізуге және оның дамуы мен өзін-өзі дамытуына жағдай жасауға мүмкіндік береді.

Жүргізілген ғылыми әдебиеттерді талдау барысында авторлар соңғы уақытта жаңа түрдегі педагогтың біліктілігін қалыптастыру мен дамытуға, яғни «инклюзивті құзыреттілікке» ерекше назар аударып отырғанын анықтадық.

С. В. Алехина [2], О. С. Кузьмина [3], [4], Ю. В. Мельник [5] және басқа да ғалымдардың зерттеулері инклюзивті білім беру педагогының кәсіби құзыреттілігі тікелей оқу-тәрбие үдерісінде маңызды әрі мәнді болып табылатын құндылықтық ұстанымдармен байланысты екенін көрсетті. Мамандар ең алдымен педагог тек арнайы педагогика мен коррекциялық психология салаларындағы біліммен ғана емес, сонымен қатар инклюзивті білім беру философиясын қабылдай білуі тиіс екенін атап көрсетеді.

С.В.Алехина [2] педагог өзінің функционалдық міндетін және инклюзивті білім беру негіздерін қалыптастыру үдерісіндегі рөлін қайта пайымдауы қажет екенін атап көрсетеді.

И. Н. Хафизуллина [6] мұғалімдердің инклюзивті құзыреттілігін — білім алушылардың әртүрлі білім беру қажеттіліктерін ескере отырып, кәсіби қызметті жүзеге асыру қабілетін қамтамасыз ететін, баланы (ерекше білім беру қажеттіліктері бар) білім беру ұйымының ортасына қосуды және оның дамуы мен өзін-өзі дамытуы үшін жағдай жасауды көздейтін интегративті тұлғалық білім беру ретінде түсіндіреді.

С.В.Алехина, М.А.Алексеева және Е. Л. Агафонова [1], О.В. Карынбаева және басқа зерттеушілер [7], [8] жалпы білім беретін мекемелердің педагогтарына арнайы педагогика, коррекциялық психология және басқа да салалар мамандарынан кешенді кәсіби қолдау қажет екенін атап көрсетеді. Бұл мәселені шешуде педагогтердің біліктілігін арттыруға ерекше мән беріледі.

Инклюзивті білім беру жұмысы - белсенді қатысқан ата-ананың, түзету педагогикалық және әлеуметтік қолдау көрсететін ұйымдар мен педагогтардың арнайы ұйымдастырылған бірлескен іс-әрекеті негізінде жүзеге асырылады. Әсіресе, жалпы білім беретін мекемелерде арнайы педагогтардың ықпалы маңызды. Өйткені ерекше баланың білім беру іс-әрекетін ұйымдастыратын және мектептің барлық педагогтеріне нұсқау, қолдау беретін бірден бір тұлға – ол арнайы педагог. Неміс педогог-дефектологы П.Шуман [9]: «Бала кемістігінің даму деңгейі неғұрлым төмен болса, соғырлым мұғалімнің білім деңгейі жоғары болу керек» – деген екен. Олай болса, арнайы педагогтың көмекке мұқтаж адамға жәрдемдесу даярлығы, өзгелерге қарағанда өзіне талапшыл болу, айналасындағыларға жауапкершілікті өз мойнына алу, жиі күлімсіреу және жақсы көңіл-күйде болу қасиеттерін меңгеруі қажет.

Қазіргі білім беру жағдайында арнайы педагогтың инклюзивті құзыреттілігі оның кәсіби даярлығы, коммуникативтілігі мен толеранттылығы. Педагогтың кәсіби құзыреттілігі 3 пәндік салада, сонымен қатар педагогика және психология саласында ғылыми теориялық білімдер жүйесі кіретін маман тұлғасының сапалық сипаттамасын көрсетеді. Арнайы педагогтың инклюзивті құзыреттілігі – бұл мұғалімнің теориялық білімдер жүйесі мен оларды белгілі педагогикалық жағдайларда қолдану, педагогтың құндылықтары, оның мәдениетінің интегративті көрсеткіштерінен (сөйлеуі, сөйлесу мәнері, өзіне және жұмысына қарым-қатынасы, т.б.) тұратын көпфакторлы құбылыс.

Атақты неміс педагог-дефектологы П. Шуман айтқандай, баланың психикалық даму деңгейі төмен болған сайын, мұғалімнің білім деңгейі соғұрлым жоғары болуы керек. Берілген пікір инклюзивті білім беру жағдайында жұмыс істеу үшін ерекше білімнің қажеттілігін айқындайды. Себебі, инклюзивті білім беру жағдайында педагогтың позициясы мен әдіс-тәсілдері де өзгереді. Мұғалім өзінің автономдығын жоғалтып, арнайы педагогпен, психологпен, логопедпен, әлеуметтік педагогпен және ата-аналармен өзара тығыз әрекеттестікте жұмыс істейді. Инклюзивті білім беру жағдайында педагог өз әрекетінде білім мазмұнын бейімдеу, тұлға аралық қарым қатынасты дамыту сияқты т.б. қосымша міндеттер мен қызметтерді атқару керек.

Ресей зерттеушісі Е.Г.Самарцеваның [10] пікірінше, педагогтың инклюзивті білім беруге кәсіби даярлығы – инклюзивті білім беруді нәтижелі жүзеге асырудың іргелі шарты, инклюзивті білім беруді іске асыруға бейімділігі мен қажеттілігі белсенді түрде болатын ұстанымдарымен сипатталатын, инклюзивті білім беруді жүзеге асыратын арнайы білімдер, іскерліктер мен дағдылар ретінде көрінетін динамикалық, интегративті, кәсіби-тұлғалық білім. Кәсіби даярлық инклюзивті білім беру жағдайында баланы толыққанды оқыту мен тәрбиелеуді жүзеге асыру бойынша кәсіби әрекетті орындау қабілеті мен педагогтың ойлау бағыттылығынан көрінеді.

Қызмет мазмұны мен оны жүзеге асыру тәсілдерінің инклюзивті құзыреттіліктің құрылымы педагогтің кәсіби қызметінің мазмұны мен оны жүзеге асыру тәсілдеріне байланысты құралады. Осы тұрғыдан алғанда, арнайы педагогтің инклюзивті құзыреттілігін екі негізгі деңгейге бөліп қарастыруға болады: негізгі мазмұндық және негізгі функционалдық құзыреттіліктер.

Зерттеуіміз аясында негізгі құзыреттіліктер деп біз педагогтің әртүрлі кәсіби тапсырмаларды орындау кезінде қолданатын, оның субъективті тәжірибесіне енген, жеке тұлғалық мағынаға ие білім, білік және дағдылар жүйесін түсінеміз. Бұл құзыреттіліктер мұғалімнің әртүрлі педагогикалық іс-әрекет түрлерін тиімді жүзеге асыруына негіз болады.

Негізгі құзыреттіліктерді педагогтің кәсіби әрекеттерді тиімді орындау қабілеті ретінде сипаттауға болады. Бұл қабілет тек теориялық біліммен шектелмей, нақты практикалық дағдылар мен жеке тұлғаның кәсіби ұстанымын да қамтиды.

Сонымен қатар, тұлғалық мағыналар инклюзивті құзыреттіліктің жүйе құраушы компоненті ретінде маңызды рөл атқарады. Олар арнайы педагогтің кәсіби білімін, білігін және тәжірибесін біріктіріп, интеграциялап, оның кәсіби қызметіне бағыт-бағдар береді. Тұлғалық мағыналар болмаған жағдайда, құзыреттілік жүйесі толыққанды және нәтижелі қызмет ете алмайды.

Осылайша, арнайы педагогтің инклюзивті құзыреттілігін дамытуда тек теориялық білім ғана емес, оны тұлғалық деңгейде қабылдап, тәжірибеге енгізу де шешуші мәнге ие.

Ғылыми зерттеулерді талдау барысында инклюзивті құзыреттілік құрылымына негізгі мазмұндық (мотивациялық, когнитивтік, рефлексивтік) және негізгі операциялық құзыреттіліктер қарастырылады.

Бұл құзыреттіліктерді біз арнайы педагогтің инклюзивті құзыреттілігінің құрамдас компоненттері ретінде қарастырамыз. Инклюзивті құзыреттілік құрамына енетін негізгі мазмұндық құзыреттіліктерді инклюзивті білім беру жағдайындағы кәсіби қызмет мазмұнын саналы түрде ұғыну қабілеті ретінде қарастыруға болады. Олардың құрамына мотивациялық, когнитивтік және рефлексивтік құзыреттіліктер кіреді.

Негізгі операциялық құзыреттіліктер инклюзивті құзыреттіліктің функционалдық саласын сипаттайды және оларды оқу-тәрбие үдерісінде нақты кәсіби міндеттерді орындау қабілеті ретінде анықтауға болады.

Бұл құзыреттіліктердің қатарына мыналар жатады: диагностикалық, прогностикалық, конструктивтік, ұйымдастырушылық, коммуникативтік, технологиялық, түзетушілік (коррекциялық) және зерттеушілік құзыреттіліктер.

Негізгі мазмұндық және негізгі операциялық құзыреттіліктердің өзара байланысын талдай отырып, біз негізгі мазмұндық құзыреттіліктер әрбір негізгі операциялық құзыреттіліктің негізі болып табылады деген тұжырымға келдік. Бұл тұжырымды өз зерттеуінде И. Н. Хафизуллина [6] да атап өтіп, кесте түрінде көрсеткен.

Құрылымдық-функционалдық талдау нақты кәсіби құзыреттіліктердің ерекшеліктерін мақсатты түрде ашуға мүмкіндік береді. Әрбір инклюзивті

құзыреттілік құрылымына кіретін негізгі құзыреттіліктерге толығырақ тоқталайық.

Арнайы педагогтердің инклюзивті құзыреттілігінің мотивациялық компоненті мотивациялық негізгі құзыреттілікті қамтиды.

Мотивациялық құзыреттілік – бұл педагог тұлғасының бағыттылығын, мотивтер, қажеттіліктер мен құндылықтар жүйесін қамтитын, кәсіби құзыреттіліктің детерминанты және оның табысты қалыптасуына ықпал ететін фактор болып табылады. Мотивациялық құзыреттіліктің қалыптасу деңгейі кәсіби құзыреттіліктің басқа компоненттерінің дамуына әсер етеді.

Инклюзивтік құзыреттілік құрамына кіретін мотивациялық құзыреттілік – бұл инклюзивті білім беру мақсаттары мен міндеттеріне сай келетін құндылықтар, қажеттіліктер мен мотивтер жиынтығы негізінде белгілі бір кәсіби әрекеттерді орындауға өзін ынталандыру қабілеті. Ол гуманистік құндылықтық бағдарларды, ерекше білім беруді қажет ететін балаларды қалыпты дамып келе жатқан құрдастарының ортасына енгізу жағдайында педагогикалық қызметті жүзеге асыруға оң көзқарасты, сондай-ақ инклюзивті оқытуды жүзеге асыруға бағытталған мотивтер жиынтығын (әлеуметтік, танымдық, кәсіби, тұлғалық даму мен өзін-өзі таныту, жеке әл-ауқат және т.б.) қамтиды.

Аталған құзыреттілік үшін ең маңыздысы – педагог тұлғасының бағыттылығы. Бұл, біріншіден, тұлғаның жалпы гуманистік бағыттылығы болса, екіншіден, әртүрлі білім беру қажеттіліктері бар балаларды инклюзивті оқыту жағдайында кәсіби қызметті жүзеге асыруға оң көзқарасты, ерекше білім беруді қажет ететін балалардың табысты әлеуметтенуі үшін инклюзивті білім берудің маңыздылығын түсінуді және оның гуманистік әлеуетін терең сезінуді білдіреді.

Инклюзивті оқыту жағдайында педагогикалық қызметті тиімді жүзеге асыру үшін оның негізінде әртүрлі топтағы мотивтер жатуы тиіс. Мотивацияның бір ғана түріне (мысалы, бұл қызметтің әлеуметтік маңыздылығына немесе тек өзін-өзі танытуға) баса назар аудару орынсыз, себебі мұндай жағдайда мұғалім тарапынан толық берілушілік болмайды және балалар тарапынан сенім қалыптаспайды.

Әлеуметтік мотивтер тобына мыналар кіреді: ерекше білім беруді қажет ететін балаларды инклюзивті оқыту арқылы білім беру жүйесінің демократиялануы мен гуманизациясының маңызды бағыттарының біріне қатыстылық; әртүрлі білім беру қажеттіліктері бар балаларды бірге оқытуға қатысты қоғамның пікірін өзгертуге ықпал ету мүмкіндігі; отандық білім берудің сапасын арттыруға нақты үлес қосу.

Танымдық мотивтер тобына мыналар жатады: дамуда бұзылыстары бар балалардың әртүрлі санаттарының ерекшеліктеріне, олармен жұмыс істеу әдістемелері мен технологияларына, әртүрлі білім беру қажеттіліктері бар балаларды бірлесіп оқыту жағдайында педагогикалық үдерісті жүзеге асырудың инновациялық технологияларына қатысты жаңа білім, іскерлік пен дағдыларды меңгеру арқылы кәсіби, зияткерлік және мәдени тұрғыдан өсу мүмкіндігі.

Педагогикалық мотивтер қосалқы тобына мыналар жатады: білім беру мен тәрбиелеу үдерісін гуманизациялауға ықпал ету мүмкіндігі; балалармен және олардың ата-аналарымен қарым-қатынас жасау қажеттілігі; әрбір баланың

тұлғасына құрмет көрсетуді және оның тиімді дамуын қамтамасыз ететін жағдайлар жасау мүмкіндігі.

Тұлғалық даму мен өзін-өзі таныту мотивтері мұғалімнің жеке басы мен кәсіби қызметіне қатысты. Оларға кез келген жағдайда өзін-өзі ұстай білу қажеттілігі; өзінің кәсіби қызметіне шығармашылық тұрғыдан келу мүмкіндігі; педагогикалық үдеріс барысында және тұлғалық жетілу жолында туындайтын қиындықтарды еңсере білу қажеттілігі жатады. Алайда бұл топтағы мотивтер жағымсыз сипат алуы мүмкін — егер өзін-өзі таныту оқушының тұлғасы есебінен жүзеге асырылса.

Қазіргі уақытта осы білім беру түріне қатысты заңнамалық және ұйымдастырушылық мәселелердің толық шешілмеуіне байланысты жеке әл-ауқатқа бағытталған мотивтер жеткілікті деңгейде дамымаған. Дегенмен, бұл топқа, мысалы, кең әлеуметтік байланыстар орнату мүмкіндігін жатқызуға болады.

Педагогтың инклюзивтік құзыреттілігінің когнитивтік компоненті когнитивтік негізгі құзыреттілікті қамтиды. Когнитивтік құзыреттілік педагогикалық қызмет туралы тұтас көзқарасты қамтамасыз етеді, тұлғаның танымдық әрекетін белсендіреді, когнитивтік тәжірибе компоненттерінің дамуына және байытылуына ықпал етеді. Ол ақпаратты қабылдау, санасында өңдеу, жадында сақтау және оны теориялық әрі практикалық міндеттерді шешу үшін қажетті сәтте қайта жаңғырта алу қабілеті ретінде анықталады.

Инклюзивтік құзыреттілік құрамына кіретін когнитивтік құзыреттілік — инклюзивті оқытуды жүзеге асыру үшін қажетті білім жүйесі мен танымдық әрекет тәжірибесіне сүйене отырып педагогикалық тұрғыдан ойлай білу қабілеті.

Педагогтың инклюзивтік құзыреттілігінің рефлексивтік компоненті рефлексивтік негізгі құзыреттілікті қамтиды. Рефлексивтік құзыреттілік педагогтың өзінің кәсіби қызметінің негіздерін ой елегінен өткізу қабілеті арқылы көрініс табады, бұл үдерісте өз қабілеттері мен тұлғалық жетістіктерін бағалау және қайта бағалау жүзеге асырылады; кәсіби әрекеттерінің нәтижелерін саналы түрде бақылау, нақты педагогикалық жағдайларды талдау жүргізіледі. Рефлексивтік құзыреттілік педагогке өзін-өзі тануға, өзін-өзі бақылауға, өзін-өзі реттеуге және жеке тұлға ретінде өзін-өзі дамытуға мүмкіндік береді.

Инклюзивтік құзыреттілік жүйесіне кіретін рефлексивтік құзыреттілік — бұл инклюзивті оқытуды жүзеге асыруға дайындық барысында оқу және квазикәсіби қызметте, сондай-ақ инклюзивті оқыту жағдайындағы кәсіби қызметте рефлексия жасау қабілеті. Бұл құзыреттілік өзіне мыналарды қамтиды:

- инклюзивті оқыту идеяларын іске асыру тәжірибесін, сондай-ақ өз оқу, квазикәсіби, кәсіби тәжірибесін және әріптестерінің тәжірибесін талдау;
- инклюзивті оқыту жағдайындағы түрлі педагогикалық жағдаяттарда оңтайлы шешім қабылдай білу;
- өзінің оқу, квазикәсіби және кәсіби қызметінің нәтижелерін лайықты бағалау, өз қателіктерін байқай білу және оларды түзетуге ұмтылу;
- кәсіби және тұлғалық өсуге, сондай-ақ өзінің инклюзивтік құзыреттілік деңгейін арттыруға деген қажеттілік.

Арнайы педагогтің инклюзивтік құзыреттілігінің операциялық компоненті операциялық негізгі құзыреттіліктерді қамтиды – бұл педагогикалық үдерісте нақты кәсіби тапсырмаларды орындау қабілеті. Бұл инклюзивті оқытуды сәтті жүзеге асыру, туындайтын педагогикалық жағдайларды шешу, педагогикалық міндеттерді өз бетінше әрі икемді түрде шешу тәсілдері мен педагогикалық қызмет тәжірибесін меңгеруді, сондай-ақ ізденіс-зерттеу қызметін жүргізуді білдіреді.

Инклюзивтік құзыреттіліктің функционалдық саласы операциялық негізгі құзыреттіліктер жүйесі арқылы көрініс табады:

- Диагностикалық құзыреттілік – инклюзивті оқыту жағдайында оқушылар ұжымының даму деңгейін, жеке тұлғаның дамуын, оқушылардың білім мен тәрбие деңгейін, сондай-ақ педагогикалық үдерістің жалпы және жекелеген кезеңдеріндегі жағдайын дұрыс диагностикалау қабілеті.

- Прогностикалық құзыреттілік – инклюзивті оқыту жағдайында педагогикалық әрекеттердің нәтижелерін алдын ала болжай білу қабілеті.

- Конструктивтік құзыреттілік – диагностикалық мәліметтерге сәйкес (жалпы және жеке) мақсаттар қоя отырып, педагогикалық қызметті құра білу, оқушылардың түрлі білім беру қажеттіліктерін ескере отырып, оқыту формалары, әдістері мен құралдарын түрлендіру арқылы педагогикалық қызметті сауатты жоспарлау қабілеті.

- Ұйымдастырушылық құзыреттілік – инклюзивті оқыту жағдайында педагогикалық үдерісті ұйымдастыру қабілеті, кәсіби қызметте жеке тәсілді (мысалы, жеке білім беру маршруты бойынша оқытуды) шығармашылықпен қолдану.

- Коммуникативтік құзыреттілік – инклюзивті оқытуды тиімді жүзеге асыруға ықпал ететін педагогикалық үдерістің субъектілерімен конструктивті қарым-қатынас орната білу қабілеті.

- Технологиялық құзыреттілік – әртүрлі білім беру қажеттіліктері мен дамуында ауытқушылықтары бар балаларға арналған инклюзивті оқыту әдістемелері мен технологияларын қолдану қабілеті.

- Түзетушілік (коррекциялық) құзыреттілік – педагогикалық үдерістің кез келген кезеңінде аралық және қорытынды диагностиканың нәтижелерін ескере отырып, оның барысын түзете білу қабілеті.

- Зерттеушілік құзыреттілік – педагогикалық құбылыстарды зерттеу, талдау және тәжірибелік-эксперименттік жұмыстар жүргізу қабілеті.

Инклюзивтік құзыреттілік жүйесіне кіретін негізгі мазмұндық және операциялық құзыреттіліктердің мазмұнын талдау бұл құзыреттілікті дамытуға бағытталған білім беру үдерісінің нәтижелерін неғұрлым нақты елестетуге мүмкіндік береді және соның нәтижесінде, оны тиімдірек жобалауға және іске асыруға жол ашады.

Арнайы педагогтердің инклюзивті құзыреттілігі – бұл инклюзивті оқыту процесінде кәсіби функцияларды жүзеге асыру қабілетін білдіретін интегративті тұлғалық білім. Бұл құзыреттілік әртүрлі оқу қажеттіліктерін ескере отырып, ерекше баланы жалпы білім беру мекемесіне қосу және оның дамуы мен өзін-өзі дамытуы үшін жағдай жасау қажеттілігін қамтамасыз етеді.

Қолданылған әдебиеттер тізімі

1. Алехина С. В. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании // Психологическая наука и образование. – 2011.– Т. 16, № 1. – С. 83–92.
2. Алехина С. В. О мониторинге инклюзивного процесса в образовании //Инклюзивное образование: методология, практика, технологии : материалы международной научно-практической конференции. – Москва, 2011. – С.20–22.
3. Кузьмина О.С. Актуальные вопросы подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивного образования // Вестник Омского университета. – 2013. – № 2 (68). – С.191–194.
4. Кузьмина О.С. О подготовке педагогов к работе в условиях инклюзивного образования // Инклюзивное образование: методология, практика, технология: материалы международной научно-практической конференции. – Москва, 2011. – С. 220–221.
5. Мельник Ю.В. Профессиональная компетентность учителя в области инклюзивного образования: сравнительный анализ западной и российской рефлексии // Международный научно- исследовательский журнал. 2012. – № 6-2 (6). – С. 53–56.
6. Хафизуллина, И.Н. Формирование инклюзивной компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки: автореферат дис. канд. пед. наук. – Астрахань, 2008.–22 с.
7. Formation of professional readiness in teachers for inclusive educations of children with health limitations / O.V. Karynbaeva, O.E. Shapovalova, N.V. Shklyar, E.A. Borisova, I.A. Emelyanova // Man in India. – 2017. – Т. 97.16. – P. 263–274.
8. Motivational-personal readiness of teachers to model an inclusive educational environment / O.V. Karynbaeva, O.E. Shapovalova, I.A. Emelyanova, E.A. Borisova, N.V. Shklyar // AD ALTA: Journal of interdisciplinary research. – 2019. – Special issue No: 09/01/VI/ – Vol. 9. – P. 23 26.
9. «Педагогтың инклюзивті қзыреттілігі: қалыптастыру әдістері» атты Халықаралық тәжірибелік семинардың материалдары 12 желтоқсан 2018 жыл
10. Самарцева Е.Г. Формирование профессиональной готовности будущих педагогов к инклюзивному образованию детей дошкольного возраста: автореферат дис. канд. пед. Наук. – Орел, 2012. – 259.

МЕКТЕПКЕ ДЕЙІНГІ ЖӘНЕ БАСТАУЫШ МЕКТЕП ЖАСЫНДАҒЫ БАЛАЛАРМЕН ТҮЗЕТУ-ДАМУЫ ЖҰМЫСЫНДАҒЫ НЕЙРОПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ТӘСІЛ

Канапиянова К. Д., Аканова Ж. М., Тенкебаева А. З.
«Психология және коррекциялық педагогика» кафедрасының сениор-
лекторлары, психология ғылымының магистрлары
Сарсен Аманжолов аттындағы Шығыс Қазақстан университеті
Өскемен қаласы, Қазақстан
Kanaryanova78@inbox.ru

Мектепке дейінгі және бастауыш мектеп жасындағы балалардың психикалық дамуының артта қалуын еңсеру, оқудағы қиындықтардың алдын алу және оларды жою мәселелерін шешудің ең нәтижелі және өзекті тәсілдерінің бірі – жоғары психикалық функциялардың (ЖПФ) дамуы туралы Л.С. Выготскийдің теориясына, А.Р. Лурияның жоғары психикалық функциялардың жүйелі-динамикалық локализациясы теориясына және Л.С. Цветкованың нейрорпсихологиялық оңалту теориясына негізделген нейрорпсихологиялық тәсіл болып табылады.

Нейрорпсихологиялық тәсіл баланың жеке-типологиялық нейрорпсихологиялық ерекшеліктерін ескере отырып, дамыту жұмысын құруды көздейді. Бұл жоғары психикалық функциялардың жағдайын, олардың күшті және әлсіз жақтарын, сондай-ақ жоғары психикалық функциялардың даму компоненттерін анықтауды қамтиды[1].

Баламен жүргізілетін түзету-дамыту жұмысы төрт негізгі кезеңнен тұрады: диагностикалық кезең, бейімдеу кезеңі, дамыту кезеңі, дамыту әсерінің тиімділігін бағалау кезеңі.

Диагностикалық кезең. Бұл кезеңде баланың жоғары психикалық функцияларының дамуына нейрорпсихологиялық диагностика жүргізіледі. Диагностикалық кезеңнің мақсаты – ми құрылымдарының функционалдық жетілуінің бұзылуы немесе кешігуінің бар-жоғын анықтау. Диагностика жүргізу барысында басты назар білім мен дағдылардың қол жеткен деңгейіне емес, психикалық қызметтің негізгі патогендік факторлары мен сақталған буындарының арақатынасын анықтауға аударылады. Диагностикалық деректер негізінде ми құрылымдарының жұмыс істеу ерекшеліктерінің картасы құрылады және әр балаға жеке дамыту бағдарламасы жасалады. Диагностикалық мәліметтер тек түзету әдістерін таңдауға ғана емес, сондай-ақ дамыту әсерінің тиімділігін бағалауға да қолданылады.

Бейімдеу кезеңі. Бұл кезеңде бала мен оның ата-анасымен эмоционалдық байланыс орнатылады, ол түзету жұмысын тиімді жүргізуге көмектеседі. Бейімдеу кезеңінің мақсаты – бала мен оның ата-анасының дамыту жұмысына белсенді көзқарасын қалыптастыру, өзін-өзі тану және өзін-өзі жетілдіру мотивацияларын дамыту, алаңдаушылықты жою және оң өзгерістерге қол

жеткізу мүмкіндігіне сенімділікті арттыру. Бейімдеу кезеңінің қажеттілігі көбінесе нейропсихологиялық түзетудің ата-аналардың күткен нәтижелеріне сәйкес келмейтіндігімен байланысты. Осы кезеңде сұранысты қайта қарау, мәселені және оның себептерін тереңірек түсіну жүзеге асырылады. Түзету жұмысының тиімділігін арттыру үшін ата-аналар мен балаларға (оларға түсінікті деңгейде) баланың орындайтын тапсырмалары мен жаттығуларының мағынасын түсіндіру маңызды.

Дамыту кезеңі. Бұл кезеңде диагностика нәтижелері негізінде әзірленген жеке бағдарламаға сәйкес түзету жұмысы жүргізіледі.

Дамыту әсерінің тиімділігін бағалау кезеңі. Бұл кезеңде қайтадан нейропсихологиялық диагностика жүргізіледі. Түзете-дамыту жұмысының тиімділігін анықтау үшін коррекция басталғанға дейін қолданылған әдістерді қайта пайдалану орынды. Сонымен қатар, симптомдарды азайту, оларды коррекциялау жұмысын аяқтауға жеткілікті негіз болып табылмайтынын атап өткен жөн. Оң нәтиже, яғни бейімделу бұзылыстары мен бұрын болған ақаулардың жойылуы, тиімділіктің жалғыз критерийі емес. Симптомдардың жойылуы мен бейімделудің қалпына келуі уақытша болуы мүмкін; егер олардың негізгі себептері жойылмаса, сол немесе басқа симптомдардың қайта пайда болуы ықтимал. Көптеген ата-аналар түзету жұмысының соңғы мақсаты ретінде маманға жүгінуге себеп болған бұзылуларды жою деп есептейді.

Алайда, ата-аналарға баламен жұмысты жалғастырудың маңызды екенін түсіндіру қажет. Бұл патологиялық механизмдерді бұзу, қол жеткізілген нәтижелердің тұрақтылығын қамтамасыз ету және жаңа бұзылулардың алдын алу үшін қажет. Сонымен қатар, ең жоғары нәтиже психокоррекциялық әсер аяқталғаннан кейін 6-7 айдан соң байқалады, яғни нейропсихологиялық түзету ұзақ мерзімді сипатқа ие және 3-6 айдан кейін сабақтарды қайталау қажет. Коррекция аяқталғаннан кейін ұзақ мерзімнен соң жүргізілетін қайта нейропсихологиялық диагностика қол жеткізілген нәтижелердің тұрақтылығын көрсетеді. Нейропсихологиялық диагностика деректерін талдау және олардың негізінде жеке түзету жұмысы бағдарламасын әзірлеу барысында нейропсихологиялық тәсілдің келесі негізгі қағидаларын ескеру қажет. Негізгі қағида: *түзету – бұл оқыту емес*, оқуға қажетті негізгі психикалық процестерді қалыптастыру, дамыту. Бұл көру арқылы қабылдау, кеңістіктік түсініктер, дыбысты қабылдау мен дыбысты шығару, бағдарламалау мен бақылау, кинетикалық және кинестетикалық процестерді басқару және т.б. Дамыту жұмысы уақытында басталған жағдайда ол оқытудан бұрын жүргізіледі, бірақ бұл әрдайым мүмкін бола бермейді. Кейбір жағдайларда баладан әлі дайын емес дағдыларды меңгеру талап етіледі (мысалы, бұзылыстарға қарамастан, ол балабақшаға барады және жалпы бағдарламаны меңгеруі керек). Мұндай жағдайда түзету және оқыту бір мезгілде жүргізіледі[7].

- Бейімделе алмаушылықты (дезадаптацияны) алдын алу үшін *негізгі функцияларды ерте диагностикалау және түзету маңызды*.

Психикалық функциялардың онтогенездегі даму қағидаты. Онтогенез – бұл адамның туған сәтінен бастап жеке дамуы. Әрбір функция өз дамуында міндетті бірқатар кезекті кезеңдерден өтеді. Баланың дамуының бұзылуы осы

кезеңдердің бұрмалануына әкеледі. Әрбір даму кезеңі келесі кезеңді қалыпты меңгеруге негіз жасайды. Сондықтан, егер балада сөйлеу және танымдық функциялардың дамуында қиындықтар болса, көбінесе түзету жұмысын осы деңгейден емес, оның қалыпты қалыптасуына жағдай жасау үшін төменгі, негізгі деңгейлермен (психикалық белсенділік деңгейі, эмоционалдық, сенсорлық, қозғалыс салалары) бастау қажет.

Психикалық функциялардың даму ерекшеліктері мен психикалық қызметтің ми ұйымдасуы қағидатын ескеру:

1. Жоғары психикалық функциялардың дамуының біркелкі еместігі. Оқу қиындықтары кейбір психикалық функциялардың немесе олардың компоненттерінің ішінара әлсіздігімен байланысты. Қазіргі нейропсихологиялық зерттеулер көрсеткендей, психикалық функциялардың немесе олардың компоненттерінің салыстырмалы түрде күшті және әлсіз жақтарының болуы, яғни олардың дамуының біркелкі еместігі, ауытқу емес, заңдылық болып табылады. Жоғары психикалық функциялардың дамуының біркелкі еместігі жеке генетикалық даму бағдарламасымен және орта факторларымен анықталады. «Қалыпты» тобына жататын балалар мен оқуда қиындықтары бар балалар арасында айқын шекара жоқ. “Қалыпты” тобына жататын балаларда салыстырмалы әлсіз функциялар шаршаған кезде байқалады, ал оқуда қиындықтары бар балаларда функциялардың біркелкі еместігі айқын көрінеді. Мұндай балалар әлсіз жақтарын күшті жақтарымен өтей алмайды, бұл олардың әлеуметтік нормаға сәйкес келмеуіне әкеледі.

2. Психикалық процестердің күрделі көпдеңгейлі құрылымы. Барлық психикалық процестер ми құрылымдарының көптеген бөлімдерінің жұмысына сүйенеді. Әрбір бөлім белгілі бір үлес қосады, сондықтан жоғары психикалық функциялардың жеткіліксіздігі ми бөлімдерінің зақымдануы немесе дисфункциясы кезінде пайда болуы мүмкін, бірақ әрбір жағдайда ол өзінше ерекше көрінеді.

3. Функциялардың толық бұзылмауы. Психикалық функциялардың күрделі құрылымына байланысты олар ешқашан толық бұзылмайды, әрқашан сақталған компоненттер болады. Сонымен қатар, барлық функциялар бір уақытта бұзылмайды. Сондықтан түзету жұмысы бұзылған функцияларды қайта құрылымдау негізінде сақталған компоненттерге сүйене отырып құрылады.

4. Балалар миының қалыптасу кезеңі. Балаларда ми дамудың қалыптасу процесінде болғандықтан, патологиялық жағдайлар олардың жасқа байланысты жетілмеуі мен қалыптаспаған дамуына әкеледі. Ересектерде жүйке жүйесінің сол бөлімдерінің зақымдануы кезінде қалыптасқан функциялардың бұзылуы немесе ыдырауы байқалады.

5. Мектеп жасына дейінгі балалардағы психикалық қызметтің қалыптаспаған компоненттері. Жаңа талаптарға бейімделуге байланысты психикалық белсенділікті жұмылдыруды қажет ететін жағдайларда бұл компоненттер әсіресе осал болады (мысалы, балабақшаға немесе мектепке баруды бастау, жетекші қызметтің өзгеруі).

6. Сезімтал кезеңнің ерекшеліктері. Ми ансамбльдерінің дамуының сезімтал кезеңінде олар оң және теріс әсерлерге барынша сезімтал болады.

7. Бұзылыс өтеу үшін сау модальдіктерді пайдалану ерекшелігі. Ересектерде белгілі бір модальдіктермен байланысты және функционалды түрде мамандандырылған функциялар балаларда ұзақ уақыт бойы диффузды түрде қалыптасып, әлі ассоциативті байланыстарға ие болмайды. Сондықтан балалардың бұзылған функцияларын түзету үшін ойлау процестері мен баланың миының икемділігін белсендіру қажет.

Бала тұлғасының жеке ерекшеліктерін ескеру қағидаты:

1. Психикалық функциялардың даму деңгейін бағалау. Түзету жұмысына кіріспес бұрын, психикалық функциялардың даму деңгейінің баланың биологиялық жасына сәйкестігін бағалау қажет. *Ми мен бүкіл ағза дайын емес нәрсені қалыптастыру мүмкін емес.*

2. Баланың жеке ерекшеліктерін ескеру. Эмоциялық-еріктік сфераның жетілу деңгейі, темперамент және мінез-құлық ерекшеліктері түзету жұмысының негізі болуы тиіс.

3. Баланың дамуындағы әлеуметтік жағдайларды ескеру. Баланың ортасы, тәрбиелеу стилі, отбасында өз бастамасын көрсетуге деген ынталандыру деңгейі ескеріліп, түзету жұмысына енгізілуі керек.

Сақталған әрекет формаларына сүйену қағидаты: Балалық шақта жоғары психикалық функциялардың зақымдануын анықтау қиын. Балада әлі толық қалыптаспаған дағдылар автоматтандырылған деңгейге жетпеген. Дегенмен, түзету жұмысы барысында сақталған әрекет формаларына сүйену бұзылған функцияны баланың мүмкіндігіне сәйкес деңгейде жүзеге асыруға мүмкіндік береді.

Қарапайымнан күрделіге өту қағидаты: Жаңа тапсырмалар мен ойындарды балаға біртіндеп, қарапайымнан күрделілігіне қарай енгізу керек.

Заттық әрекетке сүйену және оны ұйымдастыру қағидаты: Барлық психикалық процестер заттық әрекет арқылы қалыптасады. Сондықтан түзету жұмыстарында заттық әрекетке негізделген әдістерді пайдалану маңызды.

Ойын әрекетін пайдалану қағидаты: Ойын мектепке дейінгі жастағы балалардың жетекші қызметі болғандықтан, түзету жұмысы ойын түрінде ұйымдастырылуы қажет.

Бағдарламаланған оқыту қағидаты: Түзету жұмысы үшін арнайы жасалған бағдарламалар негізінде жоғары психикалық функцияларды қалпына келтіру немесе қалыптастыруға арналған жүйелі жаттығулар қолданылады[3].

Эмоциялық байланыс орнату: Эмоциялық байланыс баланың белсенділігін арттырып, түзету жұмысының тиімділігін күшейтеді. Психологиялық сүйемелдеу процесі аясында, сондай-ақ мектепке дейінгі мекемелер мен бастауыш мектепте нейропсихологиялық коррекцияның үш негізгі бағыты кеңінен қолданылуда:

Бірінші бағыт – когнитивтік нейропсихологиялық коррекция. Бұл бағыт танымдық функциялар мен оның компоненттерін дамытуға және түзетуге бағытталған. Бұл Л.С. Выготскийдің интериоризация процесі туралы идеяларын жүзеге асырады. «Әрбір функция мәдени даму барысында екі рет сахнаға шығады, екі жоспар бойынша... алдымен адамдар арасында, *интерпсихикалық* категория ретінде, содан кейін бала ішінде, *интрапсихикалық* категория ретінде»

(Выготский Л.С. «Психологиялық жүйелер туралы», 1930). *Интериоризация* – интерпсихикалық функциялардың интрапсихикалыққа айналуы. Л.С. Выготский үш кезеңнен тұратын ерікті әрекеттерді қалыптастыруды атап өтті: бірінші кезең – ересек адам бұйрық береді, бала орындайды – интерпсихикалық кезең (сыртқы реттеу); екінші кезең – бала өзіне дауыстап бұйрық береді – экстрапсихикалық кезең (сыртқы ерікті реттеу); үшінші кезең – бала не істеу керектігін ойлап, орындайды – интрапсихикалық кезең. Осы бағытта акцент *әлсіз тізбекті күшті тізбектерге сүйене отырып дамытуға қойылады, мұнда арнайы ұйымдастырылған баланың және ересектің өзара әрекеттесуі барысында ересек адам алдымен баланың әлсіз тізбектерінің функцияларын өзіне алады*, кейін оларды баласына біртіндеп береді, тапсырмаларды қарапайымнан күрделіге, бірлескен әрекеттен тәуелсіз әрекетке, сыртқы қолдаулар арқылы интериоризацияланған әрекеттен элементтер бойынша кеңейтілген әрекетке және соңында жинақталған әрекетке дейін құрады. Белгілі бір ретпен қойылған тапсырмалардың күрделілігіне сәйкестігі, психологтың оңтайлы көмек көрсетуі және оның үнемі азаюы коррекциялық-дамыту оқытуының тиімділігі үшін қажетті шарттар болып табылады[4].

Бұл бағыт келесі коррекциялық-дамыту бағдарламаларымен ұсынылған:

- «Зейін мектебі», авторлары – Ахутин Т.В., Пылаева Н.М.; бұл бағдарлама оқу қиындықтарын түзетуге, бағдарлау және бақылау функцияларының жеткіліксіз дамуына қатысты қолданылады (ми жүйесінің III блогы);

- «Лурия-90» әдістемесі, авторы – Симерницкая Э.Г.; бұл бағдарлама ақпаратты талдау және өңдеудің жаңа тәсілдерін үйретуге, есте сақтау қызметін жеңілдетуге бағытталған;

- «Диакор» әдістемесі, авторлары – Микадзе Ю.В., Корсакова Н.К.; бұл бағдарлама есте сақтау бұзылыстарын түзетуге бағытталған.

Екінші бағыт нейропсихологиялық коррекция *«ауыстыратын онтогенез»* идеясымен байланысты (Семенович А.В., 2003) және танымдық функциялардың базалық негіздерін, алдын ала талаптарын қалыптастыруға бағытталған. Бұл бағытта моторлы коррекция әдістері немесе дене-бағытталған әдістер қолданылып, өзіндік денемен байланыс орнату, дене шиеленістерін жеңу, вербальды емес қатынас компоненттерін дамыту, сондай-ақ когнитивті әдістер қолданылып, мектеп білімдерін меңгеруде қиындықтарды жеңу және жоғары психикалық қызметті қалыптастыруға бағытталған. Әдістердің екі тобы кешенді түрде қолданылып, олардың өзара толықтырылуы мен әсерінің интеграциялануы ескеріледі. Сенсомоторлық деңгейге әсер ету арқылы жоғары психикалық функциялардың дамуына әсер етеді. Сенсомоторлық деңгей базалық болғандықтан, коррекциялық процестің басында дене әдістеріне басымдық беріледі, олар ми метаболизмін активтендіріп, психикалық қызметтің әртүрлі деңгейлері мен аспектілерінің өзара әрекеттесуін қалпына келтірудің триггерлік механизмі болып табылады. Практикалық, гностикалық, есте сақтау, сондай-ақ өздігінен реттеу процесстерінің дамуы оқу, жазу, математикалық білімдерді игеру және ерік-жігерді реттеуді қамтамасыз ету үшін базалық негіздерді қалыптастырады.«Ауыстыратын онтогенез» әдістемесі үш деңгейден тұратын жүйені құрайды: *бірінші деңгей* - «Психикалық процестердің активациясы,

энергияны үнемдеу және статокинестетикалық тепе-теңдік деңгейі»; *екінші деңгей* - «Сенсомоторлы өзара әрекеттесудің операциялық қамтамасыз ету деңгейі»; *үшінші деңгей* - «Психомоторлы процестердің ерікті реттелуі және мағыналық функцияларының деңгейі». Бұл деңгейлер психикалық әрекеттің дамуындағы белгілі кезеңдерге негізделген. Әрбір деңгейдің өз ерекшеліктері мен әдістері бар: бірінші деңгей ми құрылымдарының жұмысын активтендіруге, екінші деңгей қозғалыс пен қабылдау жүйелерінің өзара әрекеттесуін жақсартуға, үшінші деңгей ми алдыңғы бөлімдерін дамытуға бағытталған.

Үшінші бағыт – интегративті тәсілге негізделген. Қазіргі кезеңде коррекциялық жұмыстың дамуы интегративті бағдарламаларды құруға алып келді, онда нейропсихологиялық коррекцияның түрлі әдістері мен тәсілдері қолданылады. Интегративті бағдарламаларға келесілер жатады:

- Н.Я. Семаг және М.М. Семагтың коррекциялық-дамыту бағдарламасы (2000), кеңістіктік ұғымдарды қалыптастыруға бағытталған;
- Т.Г. Горячеваның және А.С. Султанованың «Сенсомоторлы коррекция» әдістемесі (2003).

Н.Я. Семаг және М.М. Семагтың коррекциялық-дамыту бағдарламасы балалармен жұмыс істеуге бағытталған, олардың жоғары психикалық функцияларының регуляторлық және вербальды-логикалық компоненттерінің жеткіліксіз қалыптасуы байқалады. Бұл әдістеме қозғалыстардың еріктілігін дамытуға бағытталған және нейропсихологиялық әдістердің түрлі интеграциясын қамтиды. Бағдарлама кеңістіктік ұғымдардың әртүрлі деңгейде қалыптасуын қамтиды: дене кеңістігі деңгейі; заттардың дене қатынасындағы орналасуы деңгейі; сыртқы объектілер арасындағы қатынастар деңгейі; лингвистикалық кеңістік деңгейі, оның ішінде уақыттық ұғымдар.

Т.Г. Горячеваның және А.С. Султанованың «Сенсомоторлы коррекция» әдістемесі психикалық қызметтің түрлі бұзылыстары бар балалармен жұмыс істеуге арнайы жасалған. Психикалық бұзылыстардың бірқатарында, мысалы, гиперактивтілік пен назардың тапшылығы бұзылысы, органикалық генезді психикалық даму кешігуі, психосоматикалық бұзылыстар мен ерте балалық аутизмде ми құрылымдарының (гипоталамус, гипоталамо-гипофизарлық жүйе, ми ағзасының ретикулалық құрылымы, аралық ми, ми өзегі және терең бөлімдер) жеткіліксіз қызметі маңызды рөл атқарады. Бұл ми құрылымдарының дисфункциялары әдетте пренатальды және ерте постнатальды даму кезеңдерінде пайда болған ауытқулармен байланысты, себебі осы кезеңдерде олар қарқынды қалыптасады. Сондай-ақ, бұл ми құрылымдары эмоционалды стресспен белсендіріліп, көптеген зерттеушілер психикалық қызметтің түрлі бұзылыстарының пайда болуын осы жағдаймен байланыстырады. Балалық жастағы бейімделу реакциялары мен өзін-өзі реттеудің жоғары деңгейін қамтамасыз ете отырып, подкоркалық құрылымдар олардың толық жетілмегендігі мен ми қабығы мен подкоркалық құрылымдар арасындағы байланыстардың жетілмегендігі салдарынан артық жүктеліп, дисфункцияларға әкеледі. Сенсомоторлық коррекция жүргізгенде бірінші орынға әрдайым субкортикалық құрылымдардың дефицитін жеңу бойынша жұмыс шығады. Двигательді және сенсорлық компоненттер арқылы баланың психикасына

жалпы әсер ету жүзеге асырылады. Әрбір нақты жағдайда дефект құрылымына байланысты арнайы жаттығулар енгізіледі (мысалы, сөйлеу дамуының бұзылыстары болған кезде артикуляциялық гимнастика, синкинезияларды жеңу жаттығулары, бет бұлшықеттерінің тонусын қалыпқа келтіруге арналған жаттығулар, арнайы тыныс алу жаттығулары). Директивті тәсілді және ерекше ұйымдастырылған баламен өзара әрекеттесуді қолдану сенсомоторлық коррекцияны интегративті әдіс ретінде қарастыруға мүмкіндік береді, ол басқа психокоррекциялық және психотерапевтік әдістердің қатарына ерекше орын алып, әрі қарайғы нейропсихологиялық коррекция үшін негіз болып табылады[5].

Баламен коррекциялық-дамыту жұмысы жүргізілгенде, әрдайым есте сақтау қажет, сенсомоторлық актуализациялардың баланың психикалық дамуындағы интеграциясы – оның психикалық дамуының негізі болып табылады, бірақ 4–5 жас аралығындағы балаларда ең сезімтал болып табылатындар – бұл танымдық процестердің жоғары деңгейлері; тек сенсомоторлық деңгейге белсенді, бірақ оқшауланған әсер ету, психикалық қызметтің иерархиялық тұрғыда жоғары ұйымдасқан формаларын біртіндеп жоққа шығаруға әкелуі мүмкін [6].

Сондықтан, ерте мектепке дейінгі жаста сенсомоторлық коррекция мен психикалық функциялардың дамуына негіз болатын базалық негіздерді қалыптастыру маңызды; үлкенірек жастағы балалар (мектепке дейінгі және төменгі сынып жасындағы балалар) үшін когнитивті коррекция мен когнитивті психикалық функциялардың дамуында маңыздырақ.

Баланың психикалық дамуындағы артта қалушылықтарды жеңуге бағытталған коррекциялық-дамыту жұмысы нейропсихологиялық тәсілге негізделген жағдайда, яғни әр балаға тән күшті және әлсіз жақтарын ескере отырып, сәйкес дамытушы орта құру және коррекциялық ықпалдың ерте басталуы жағдайында барынша тиімді болады.

Қолданылған әдебиеттер тізімі:

1. Актуальные проблемы нейропсихологии детского возраста: Учебное пособие / Под редакцией Л.С. Цветковой. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО “МОДЭК”, 2019.
2. Визель Т.Г. Основы нейропсихологии: учебник для студентов вузов. – М.: В. Секачев, 2021.
3. Горячева Т.Г., Султанова А.С. Сенсомоторная коррекция при различных отклонениях психического развития // Неврологический вестник им. В.М. Бехтерева. Т. XL. Вып. 3, 2020.
4. Микадзе Ю.В. Нейропсихология детского возраста: Учебное пособие. – СПб.: Питер, 2019.
5. Пылаева Н.М., Ахутина Т.В. Преодоление трудностей учения: нейропсихологический подход. – СПб.: Питер, 2008.

6. Семенович А.В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза: Учебное пособие. – М.: Генезис, 2010.

7. Цыганок А.А., Виноградова А.В., Константинова И.С. Развитие базовых познавательных функций с помощью адаптивно-игровых занятий/ Нейропсихолог в реабилитации и образовании. – М.: Теревинф, 2014, с.183-229.

УДК 376.1

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С РОДИТЕЛЯМИ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ: ОПЫТ МБОУ «ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ЦЕНТР «СОЗВЕЗДИЕ»

Сюрин С.Н., почетный работник общего образования РФ, директор флагманской коррекционной школы и центрального ПМПК, г.Москва, Россия

Инклюзивное образование требует комплексного подхода к сопровождению обучающихся с особыми образовательными потребностями. Одним из ключевых факторов успешной реализации инклюзии является сотрудничество с родителями — носителями уникального знания о своем ребенке и первыми помощниками в процессе социализации. МБОУ «Образовательный центр «Созвездие»», основанный как ППМС-центр, демонстрирует пример модели, в которой родитель становится активным участником образовательного и коррекционного процесса.

Структура и функции центра «Созвездие»

Центр является единственным в России муниципальным многопрофильным учреждением, работающим в логике междисциплинарного и сетевого взаимодействия. Годовой охват – более 9500 человек, включая детей-инвалидов, обучающихся с ОВЗ, лиц с орфанными заболеваниями, трудностями в обучении, пострадавших от жестокого обращения и насилия, а также членов их семей.

Функционируют 6 структурных отделений:

- Коррекционное (до 7000 чел. в год),
- Медико-реабилитационное (до 2000 чел.),
- Школьное (740 обучающихся),
- Дошкольное (660 детей ежегодно),
- Дифференцированного и вариативного образования,
- Профессиональной адаптации и обучения.

Механизмы взаимодействия с родителями

1. Индивидуализированный подход

Работа с родителями основывается на понимании их потребностей и ресурсов. Центр предлагает консультации, участие в составлении СИПР и индивидуальных образовательных маршрутов, вовлечение в оценку динамики развития ребенка.

2. Информационно-просветительская работа

Родители имеют доступ к методическим материалам, обучающим курсам, библиотеке центра, в том числе онлайн-ресурсам по виктимологии,

профилактике суицидального поведения, работе с детьми с аутизмом, ТМНР и другими нозологиями.

3. Межведомственное сопровождение

Родители включаются в междисциплинарные комиссии, участвуют в разработке индивидуальных программ реабилитации. Центр обеспечивает комплексную работу команд, включая врачей (невролог, психиатр, ортопед и др.) и специалистов сопровождения (педагог-психолог, дефектолог, логопед, социальный педагог).

Направления деятельности центра в сопровождении семей

1. Медико-реабилитационное сопровождение

Включает не только лечение и ЛФК, но и использование современных методов: робототехника, БОС-терапия, климатотерапия и т. д. Родители обучаются навыкам ухода, мониторинга и психологической поддержки ребенка.

2. Дифференцированное образование

Родители участвуют в выборе подходящих форматов обучения (дистанционное, надомное, специализированные классы) и сопровождаются на каждом этапе интеграции ребенка в образовательную среду.

3. Профессиональная ориентация и адаптация

Центр обеспечивает подготовку подростков с ОВЗ к самостоятельной жизни. Родители вовлекаются в выбор профессионального маршрута (швейное дело, озеленение, гончарное дело и др.) и в мероприятия трудовой подготовки.

Методологическая база и научно-практическое сопровождение

Центр активно использует научно обоснованные подходы:

- Теория Л.С. Выготского (зона ближайшего развития, интериоризация);
- Концепции когнитивного и эмоционального развития (Ж. Пиаже, Ю.Б. Гиппенрейтер);
- Модель интегративного сопровождения школьных трудностей.

Авторские программы и технологии разработаны и внедрены в структуру коррекционно-развивающей работы центра.

Особые образовательные потребности и мишени коррекционного воздействия

Центр работает с широким спектром нарушений:

- СДВГ, акцентуации, расстройства поведения, неврозы,
- Дислексия, дисграфия, дискалькулия, СРРШН,
- Нарушения при ТМНР и психических расстройствах.

В работе используется интегративный подход, ориентированный на развитие адаптивных и академических навыков в условиях совместной деятельности педагогов, родителей и специалистов.

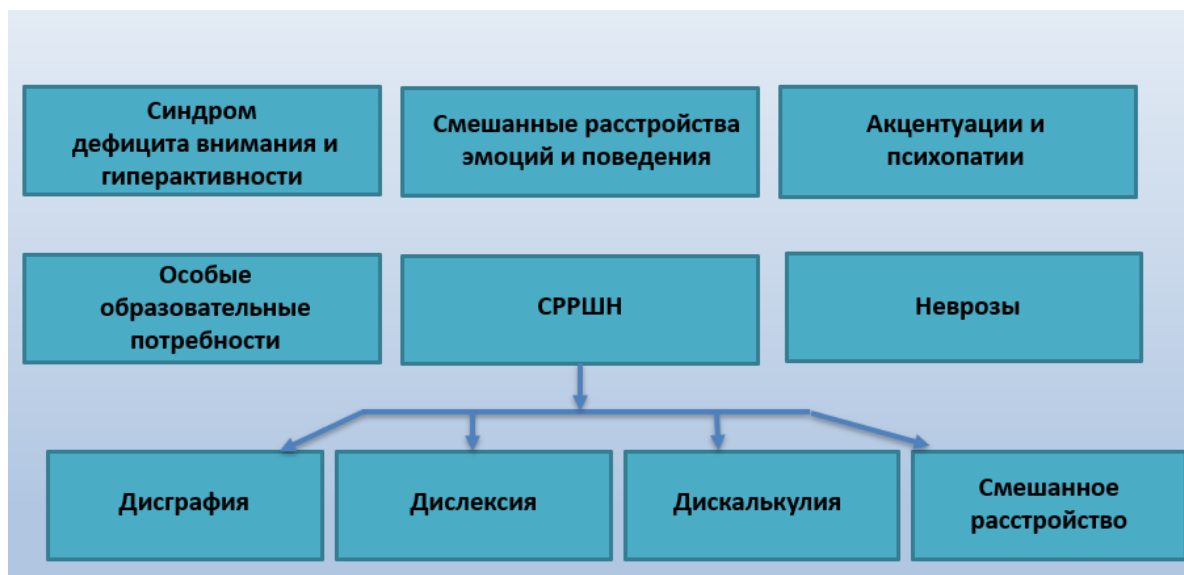


Рисунок 1 - Мишени коррекционно-педагогического воздействия в современной школе

Опыт МБОУ «ОЦ «Созвездие»» показывает, что эффективное взаимодействие с родителями является неотъемлемым условием успешной инклюзии. Центр реализует модель, где родитель не объект помощи, а партнер в развитии ребенка. Широта охвата, междисциплинарность и методическая обоснованность делают практику «Созвездия» достойной тиражирования.

ӘОЖ 376.112.4

АРНАЙЫ ПЕДАГОГТАРДЫҢ ӘЛЕУМЕТТІК-ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ҚҰЗІРЕТТІЛІГІН ҚАЛЫПТАСТЫРУДЫҢ ҒЫЛЫМИ НЕГІЗДЕРІ

Тоқтарбекова Қ.Т.

Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Алматы,
Қазақстан

e-mail: kurash1983@mail.ru

Әлеуметтік-педагогикалық құзіреттілік түсініктері қазіргі уақытта өзіндік маңызға ие, өйткені ХХІ ғасырдағы әлемнің жан-жақты дамуында «құзіреттілік» өзіндік сипатымен ерекшеленеді. Алайда, арнайы білім беру саласындағы мамандарды даярлауда әлеуметтік-педагогикалық құзіреттілік түсініктемелері заманауи зерттеулерде әлі де болса жеткіліксіз қарастырылғандықтан, ары қарай зерттеудің қажеттілігін растайды.

Қазіргі білім беру жүйесінде арнайы педагогтардың рөлі ерекше маңызды. Олар балалардың индивидуалды ерекшеліктерін ескере отырып, олардың дамуына және әлеуметтенуіне жағдай жасауға бағытталған. Арнайы педагогтардың кәсіби қызметінің тиімділігі олардың әлеуметтік-педагогикалық құзіреттілігіне тікелей байланысты. Осыған орай, арнайы педагогтардың әлеуметтік-педагогикалық құзіреттілігін қалыптастыру мәселесі ғылыми зерттеулердің өзекті тақырыбы деп санаймыз.

Бұл мақалада арнайы педагогтардың әлеуметтік-педагогикалық құзыреттілігінің ғылыми негіздері қарастырылады. Зерттеуде Л.С. Диденко, А.Н. Васильева, Н.Ю. Клименко, Н.Н. Шубкина, Е.Д. Шульгин және Н.С. Чагина сияқты ғалымдардың осы құзыреттілікке қатысты анықтамалары талданып, контент-анализ әдісі арқылы салыстырмалы зерттеу жүргізіледі.

Әлеуметтік-педагогикалық құзыреттілік – бұл педагогтың кәсіби қызметінде әлеуметтік және педагогикалық жағдайларды тиімді басқару қабілеті мен дағдыларының жиынтығы. Ол арнайы педагогтың оқушылармен қарым-қатынас жасауында, олардың әлеуметтік бейімделуін қамтамасыз етуде, тұлғалық дамуындағы кейбір сфералары маңызды рөл атқарады.

Ғылыми әдебиетте бұл ұғым әртүрлі аспектілерден қарастырылады: кейбір зерттеушілер оны кәсіби тұлғаның индивидуалды қасиеттерімен байланыстырады, ал басқалары – кәсіби іс-әрекеттердің жүйесі ретінде қарастырады.

Арнайы педагогтардың әлеуметтік-педагогикалық құзыреттілігі бірнеше теориялық бағыттар негізінде қалыптасады:

- Педагогикалық теориялар: Педагогтың кәсіби іс-әрекетін ұйымдастыру.
- Психологиялық теориялар: Психологиялық қажеттіліктер мен тұлғалық ерекшеліктерді ескеру маңызды.
- Әлеуметтік теориялар: Әлеуметтік ортадағы өзара әрекеттесу мен коммуникацияны дамыту.

Кез — келген ғылыми теорияның негізі оның тұжырымдамалық компоненті болып табылады. Болашақ арнайы педагогтың әлеуметтік-педагогикалық құзыреттілігінің мәнін анықтау үшін «құзыреттілік» және «арнайы педагогтың кәсіби құзыреттілігі» сияқты негізгі қосымша ұғымдардың мазмұнын талдау қажет.

Ғылыми әдебиеттерді талдау «құзыреттілік» ұғымын әр түрлі түсіндіру туралы қорытынды жасауға мүмкіндік береді:

- «Кез-келген қызметтегі өнімді мінез-құлық ретіндегі құзыреттілік» (Колычева З.И); [1]
- «Кәсіби саладағы білім мен тәжірибе деңгейі ретіндегі құзыреттілік» (Б. С. Гершунский) [2];
- «Құзыреттілік белгілі бір саладағы немесе жағдайдағы табысты іс-әрекеттің сипаттамасы ретінде» (К. Г. Татур); [3]
- «Құзыреттілік білім мен дағдылар жүйесі, мотивтер мен құндылық бағдарлары» (А. К. Маркова) [4];

Ю.Г. Татурдың пікірінше, құзыреттілік - белгілі бір игілікке немесе жағдайға сәтті әрекеттің сипаттамасы. Бұл адамның мүлдем құзыретті емес екендігіне байланысты. Бұл термин тұлға сәтті әрекет ету қабілетін көрсететін жағдайға қатысты қолданылады, жағдайды байланыстыру құзыреттілік терминінің өте маңызды сипаттамасы болып табылады. Осыған сүйене отырып, Ю.Г. Татур құзыреттілік — бұл «белгілі бір саладағы табысты қызмет үшін өзінің әлеуетін (білім, іскерлік, тәжірибе, индивидуалды қасиеттер және т.б.)

жүзеге асыруға деген ұмтылысы мен қабілетін сипаттайтын тұлғаның интегралды қасиеті»деп тұжырымдайды.

Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн іс-әрекетті «санамен реттелетін және сол сананың өзі пайда болатын және дамиды белсенділіктің ерекше түрі» деп анықтайды [5, б.165-196]. Педагогикалық іс-әрекет осы іс-әрекеттің объектісі басқа адамдар болғандықтан күрделене түседі, бұл педагогикалық ықпал ету объектілерінде сана пайда болатын және әсер ету субъектілерінің санасымен реттелетін белсенділікті ынталандырады.

Біз В. Д. Шириковтың педагогикалық қызметтің ерекшелігі бар екенін атап көрсететін ұстанымын ескереміз. Біріншіден, бұл мәдениетті игерген адам мен оны тек игеретін адам арасындағы өзара әрекеттесу процесі. Бұл өз кезегінде педагогикалық қызметінің психикалық сипатын анықтайды. Екіншіден, педагогикалық қызметте жұмыстың нақты өнімі - бұл әлеуметтік тұтастықтың бөлшегі, әлеуметтік қатынастардың жиынтығы және ерекше индивидуалды қасиеттері бар адам.

Педагог оқушыға әсер ететін педагогикалық іс-әрекеттің құралдары да ерекше. Ең алдымен, бұл педагогтың тұлғасы, атап айтқанда: оның білімі мен шеберлігі, адамгершілігі, сезімі, ерік-жігері, педагогикалық мәдениеті. Педагог жұмысының тиімділігі де ерекше, өйткені шығармашылық күш-жігердің нәтижелері (әсіресе әлеуметтік және тәрбиелік) бірден көрінбейді. Педагогикалық қызмет басқа қызмет түрлерінен ерекшеленеді, өйткені педагог адамдармен жұмыс істейді, сондықтан бұл іс-әрекеттің процесі мен нәтижелері оларда жүзеге асырылады [6, 312-315 с.] .

Кәсіби құзыреттіліктің қазіргі түсінігін талдау оның келесідей қарастырылатындығын көрсетеді:

- құзыреттілік - тұлғаның өмірде алған білімі мен тәжірибесін өзбетінше қолдана білу (Есимғалиева Т.М) [7];

- кәсіби және жалпы мәдениеттің бірлігінің көрінісі (Кабанский) [8].

- жалпы және кәсіптік білім негізінде тұлға үшін маңызды қасиеттерді қалыптастыруға мүмкіндік беретін қадамдардың бірі (Б. С. Гершунский);

- кәсіби білім мен кәсіби маңызды индивидуалды қасиеттер кешені (А. К. Маркова);

- кәсіби жұмыстың нәтижелілігін анықтайтын білім мен дағдылардың жиынтығы (Н.Г. Петелина);

«Кәсіби құзыреттілік» ұғымын зерттейтін барлық авторлар оның құрылымына келесі құзыреттіліктерді қамтиды:

- тұлғалық-мотивациялық құзыреттілік (құндылық бағдарларының, индивидуалды қасиеттері мен сапаларының қалыптасуын, қызметтің гуманистік бағытын көздейді);

- әлеуметтік-психологиялық құзыреттілік (психологиялық-педагогикалық білім практикалық жағдайларды талдаудың нақты әдіснамалық қағидасы және педагог жүзеге асыратын іс-әрекеттердің нәтижелілігін бағалау критерийлері болып табылады);

- диагностикалық құзыреттілік (мәселелерді сауатты, кәсіби түрде анықтауға және бұзушылықтарды анықтауға көмектеседі; білімдегі

олқылықтарды және олардың себептерін анықтау; оқыту мен түзетудің мазмұны мен әдістерін негізді таңдау);

- түзету - оқыту құзыреттілігі (белгілі бір құзыреттілікті қалыптастыруға бағытталған арнайы іс-шараларда арнайы педагогтың қызметін көздейді);

- әдістемелік құзыреттілік (арнайы педагогтың жобалау мен құрастыруға, түзету-педагогикалық қызметке дайындығын анықтайды);

- коммуникативтік құзыреттілік (іскерлік байланыстарды нақты және жылдам орнатуды, бастамашылық танытуды, басқалармен бірлескен қызметте белсенді өзара іс-қимыл жасауды қамтиды);

- рефлексивті құзыреттілік (арнайы педагогтың ерекше оқу қажеттіліктері бар балалармен психологиялық өзара әрекеттесу процесінде көрінеді, ол білім алушылардың ойларын, сезімдері мен іс-әрекеттерін барабар түсінуге және мақсатты түрде реттеуге ұмтылған кезде; балалардың іс-әрекетін жобалау процесінде көрінеді).

Арнайы педагогтың кәсіби құзыреттілігінің аталған тараптары түзету қызметін нәтижелі жүргізуді қамтамасыз етеді. Сонымен қатар, арнайы педагог қызметінің полифункционалдығы айқын екендігі бізге мәлім.

Зерттелетін тұжырымдамаға осы ғылыми тәсілдерді талдай отырып, біз «арнайы педагогтың кәсіби құзыреттілігі - теориялық білім мен практикалық дағдылар, индивидуалды қасиеттер мен әлеуметтік тәжірибе негізінде қалыптасқан күрделі білім, әртүрлі кәсіби міндеттерді шешуге белгілі бір қабілет — диагностикалық, әдістемелік, психологиялық, түзету, әлеуметтік және басқа да ерекше оқу қажеттіліктері бар балалардың әлеуметтік мүмкіндіктерін арттыру. Кәсіби құзыреттілікті және жоғарыда аталған ғылыми жұмыстарды талдау негізінде «әлеуметтік-педагогикалық құзыреттілік» ұғымының мәнін анықтауға болады. Ол үшін қарастырылған параметрлерден басқа, біз оның тағы бір компонентіне – «әлеуметтік құзыреттілікке» - де тоқталуымыз керек.

Төмендегі кестеде авторлар А.В. Брушлинский, Н.В. Калинина, Е.В. Кобылянская, З.И. Колычева, Н. А. Лупанова, Е. Г. Огарева, В. В. Цветкова, Н. С. Чагинаның кәсіби, әлеуметтік, әлеуметтік-педагогикалық құзыреттілігінің анықтамалары келтірілген, оларды біз эксперименталды жұмысымызда қолданамыз. «Әлеуметтік құзыреттілік» ұғымының мазмұнын көрнекі түрде көрсету үшін біз кестеде әртүрлі пайымдаулар береміз.

Кесте 1

Ғалымдардың зерттеулеріндегі «кәсіби, әлеуметтік, әлеуметтік-педагогикалық» ұғымының контент – талдауы

Аты-жөні, тегі	Анықтама	Әдебиеттер
А.В.Брушлинский	«...Әлеуметтік мәселелерді түсіну процесін үйлестіру тетігін және қоғамның игілігіне құндылық бағдарлауды меңгерген тұлғаның сипаттамасы».	Брушлинский А.В. «Социальность субъекта и субъект социальности» //Субъект и социальная компетентность

		личности. – М.: Институт психологии РАН, 1995.-3-23.
Н.В.Калинина	«...Әлеуметтік қызмет үшін қажетті білім, дағдылар жиынтығы, сондай-ақ сүйіспеншілікті, сенімді, кәсіпті қабылдау және тұлғаның қоғамға бейімделуін қамтамасыз ету қабілетімен байланысты индивидуалды қасиеттері».	Ильина Т.А «Структурно- системный подход к организации обучения» -М.: Знание, 1973.-78 с.
Е-В. Кобылянская	«...адамның белгілі бір әлеуметтік рөлдерді тиімді орындауға бейімделуінің белгілі бір деңгейі, бұл дұрыс әлеуметтік бағдарларды таңдау мүмкіндігі, осы бағдарларға сәйкес өзінің егжей-тегжейін ұйымдастыра білу».	Кобылянская Е.В. Управление малым предприятием на основе статистического анализа и моделирование: автореф.дис. ..канд.эконом,наук:08.0 0.05.- Новосибирск,2007.-18 с.
З. И. Колычева	«Балалардың мінез-құлқының ерекшеліктері мен эмоционалды жағдайын өзін-өзі тану тәжірибесінің, кәсіби білімінің, дағдыларының үйлесімі; осы білімді құрылымдау қабілеті; баланы барабар түсіну үшін дағдылар мен тәжірибе; дұрыс шешім қабылдау және оларды дамыту мақсатында балалармен қарым-қатынаста мінез-құлық бағытын дамыту».	Колычева З.И. Система подготовки студентов педагогического вуза к социальному развитию школьников: автореф.дисс...доктора пед.наук: 13.00.08.- Москва,2011.- 43.
Н Лупанова	Педагогтың кәсіби іс-әрекетке дайындығы қоғамның моральдық құндылықтарының мазмұнына жауап беретін және өзін-өзі басқарудың тұлғалық, кәсіби құзыреттілігі мен тәжірибесіне негізделген"	Лупанова Н.А. Педагогические условия формирования у будущего учителя социальной компетентности: автореф.дис...канд.пед. наук:13.00.01. – Тула, 2000. – 19 с.
В.В. Цветков	«...Тұлғаның интегративті сапасын білдіретін және оған қоғаммен белсенді қарым-қатынас	Цветков В.В. Формирование социальной

	жасауға, әртүрлі топтармен және субъектілермен байланыс орнатуға, сондай-ақ әртүрлі әлеуметтік рөлдерді нәтижелі орындауға мүмкіндік беретін әлеуметтік-педагогикалық категория».	компетентности сельских школьников: дис...канд.пед.наук.;13.00.01.-Великий Новгород, 2002.-155 с.
Е.Г. Огарев	«...Тұлғаның тұлғааралық қатынастар жүйесінде айналасындағы адамдармен тиімді қарым-қатынас жасау қабілеті...басқа адамдардың жеке ерекшеліктері мен эмоционалды жағдайын дұрыс анықтай білу, олармен қарым-қатынас жасаудың барабар тәсілдерін таңдау, әлеуметтік жағдайларда шарлау мүмкіндігі»	Огарев Е.Н. Компетентность в образовании: социальный аспект. – М.: РАО ИОВ, 1995. – 10 с.
Н.С. Чагина	«...әлеуметтік құзыреттілік әлеуметтік ортадағы оң әрекет пен өзара әрекеттесуге дайындығы мен қабілетіне дейін азаймайды, бірақ өзін әлеуметтік өмірдің субъектісі ретінде құру және актуализациялау қабілетімен анықталады»	Чагина Н.С «Формирование социально-педагогической компетентности вожатого детского оздоровительного лагеря: дисс..канд.пед.наук:13.00.01.- Москва, 2008.- 184 с.

Аталған анықтамаларды талдағаннан кейін біз әр анықтаманың өзіндік ерекшеліктері бар деген қорытындыға келдік, бірақ олардың құрылымында айтарлықтай маңызды жалпы элементтер табылды. Әлеуметтік – педагогикалық құзіреттілікті қарастыру кезінде ғалымдар оның құрылымына білім, әлеуметтік дағдылар, іскерліктер мен қызмет тәжірибесін енгізді. Біз әлеуметтік – педагогикалық құзыреттіліктің жоғары деңгейі бар болашақ арнайы педагогқа тән деп санаймыз: әлеуметтік мәселелер туындаған кезде мықты, дұрыс шешімдерді іздеу, өзін-өзі жетілдіруге ұмтылу, ерекше оқу қажеттіліктері бар балалармен қарым-қатынаста ашық және толеранттылық, түзету және педагогикалық қызметтегі жаңалықтарға ұмтылу, шығармашылық, жасалған әрекеттер үшін жауапкершілікті қабылдау.

Ғалымдардың әр түрлі еңбектерін талдап, қорытындылай келе, біз арнайы педагог қызметінің әлеуметтік бағытын сипаттайтын тұлғалық қасиеттерді бөліп көрсетуге болады деп санаймыз: арнайы педагогтың түзету-педагогикалық қызметі процесінің құндылығы мен әлеуметтік маңыздылығын түсіну; күтпеген

кәсіби және өмірлік жағдайларда икемді әлеуметтік ойлау және мінез-құлық, болашақ педагог пен ол жұмыс жасайтын балаларға қатысты стандартты емес шешімдер қабылдау жауапкершілігін өз мойнына алу мүмкіндігі. Әлеуметтік өзара әрекеттесудің ерекше әдістері маңызды: икемділік және эмпатия қабілетінің болуы. Кәсіби маңызды тұлғалық қасиеттері әрқашан әлеуметтік маңызды болды, сонымен қатар бұл қасиеттер арнайы педагогтың тұлғасы үшін маңызды. Бұдан шығатыны, болашақ арнайы педагогтың тұлғалық маңызды қасиеттері оның әлеуметтік-педагогикалық құзыреттілігін қалыптастырудың негізгі шарты сипатына ие болады.

Қолданылған әдебиеттер тізімі

1. Колычева З.И. Система подготовки студентов педагогического вуза к социальному развитию школьников: автореф.дисс...доктора пед.наук: 13.00.08.-Москва,2011.- 43.
2. Татур Ю.Г. Образовательный процесс в вузе. Методология и опыт проектирования: учебное пособие. – М.: МГУ им. Э.Баумана, 2005. – 224 с.
3. Маркова А.К. Психология труда учителя: книга для учителя. – Просвещение, 1993. 192 с.
4. Леонтьев А.Н. Деятельность и личность. Формирование личности // Психология личности. Т. 2. Хрестоматия. – Самара: Бахрах, 1999. – С. 165-196.
5. Шадриков В.Д. От индивида к индивидуальности. Введение в психологию. – М.: Владос, 1998. – 512 с.
6. Есимғалиева Т.М. Болашақ педагог – психологтардың кәсіби құзіреттілігін көптілді білім беру жағдайында қалыптастыру: автореф. дис...педагогических наук: 8D030100. – Алматы, 2020. – 24 б.
7. Бабанский Ю.К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований: Дидактический аспект. – М.: Педагогика, 1982.- 192 с.

Секция 3.

ЕРЕКШЕ БІЛІМ БЕРУ ҚАЖЕТТІЛІГІ БАР БАЛАЛАРДЫҢ ОТБАСЫЛАРЫНА ҚОЛДАУ КӨРСЕТУДЕГІ ЖӘНЕ ИНКЛЮЗИВТІ БІЛІМ БЕРУДІ ДАМЫТУДАҒЫ ЦИФРЛЫҚ ТЕХНОЛОГИЯЛАР МЕН ЖАСАНДЫ ИНТЕЛЛЕКТ

ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ И ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ В ПОДДЕРЖКЕ СЕМЕЙ ДЕТЕЙ С ООП И РАЗВИТИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК: 376.1

ИНКЛЮЗИЯ В ЦИФРОВОМ ПРОСТРАНСТВЕ: ВЫЗОВЫ И ВОЗМОЖНОСТИ ОНЛАЙН – ОБУЧЕНИЯ ДЛЯ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

Максакова А.С.

КГУ «Средняя многопрофильная школа №37»,
г. Усть-Каменогорск, Казахстан
e-mail: nnb1112@mail.ru

Инклюзивное образование предполагает создание условий, обеспечивающих равный доступ к качественному обучению для всех детей, независимо от состояния их здоровья. Современные технологии предоставляют уникальные возможности для реализации инклюзивных практик в онлайн-пространстве, однако эта трансформация требует учета специфических потребностей детей с особыми образовательными потребностями, особенно в аспекте когнитивной и эмоциональной адаптации, поддержки мотивации и коммуникативных навыков.

Количество детей с ООП, обучающихся в дистанционном или смешанном формате, стабильно растет из года в год. Однако уровень удовлетворенности как родителей, так и самих учащихся качеством цифрового контента и педагогического сопровождения остается низким, что свидетельствует о существовании системных проблем в данной сфере.

Цифровая инклюзия — это не просто предоставление технического доступа к обучению, но и создание цифровой среды, способной учитывать разнообразие когнитивных, эмоциональных и сенсорных потребностей обучающихся. В основе цифровой инклюзии лежат принципы:

Универсального дизайна для обучения (Universal Design for Learning, UDL) — концепции, предполагающей гибкость в методах преподавания, оценивания и представления информации;

Индивидуализации и персонализации — адаптация материалов под способности и стиль восприятия конкретного ребенка;

Психолого-педагогического сопровождения — постоянная поддержка обучающихся специалистами в режиме онлайн.

Особое внимание уделяется инклюзивной дидактике, которая включает использование визуализации, адаптивных интерфейсов, многоуровневого контента и гибких форм контроля знаний.

Дети с особыми образовательными потребностями, как правило, сталкиваются с двойной цифровой уязвимостью:

во-первых, из-за ограниченного доступа к высокоскоростному интернету и подходящему оборудованию (например, планшеты, электронные доски, экранные лупы, программы синтеза речи и др.);

во-вторых, из-за недостаточной цифровой компетентности родителей и педагогов, от которых зависит организация обучения.

Пример: ребенок с нарушением зрения не может полноценно участвовать в уроке на платформе без возможности озвучивания текста или увеличения шрифта. Подобные ограничения приводят к снижению мотивации и вовлеченности.

Большинство платформ и онлайн-курсов не предусматривают мультимодальность контента (видео, текст, аудио, тактильные элементы) и не поддерживают ассистивные технологии. Это делает невозможным включение детей с глубокими нарушениями слуха, зрения, интеллекта и РАС.

Онлайн-формат ограничивает возможности эмоциональной поддержки и живого взаимодействия, что негативно влияет на эмоциональное состояние детей с особыми образовательными потребностями, особенно с трудностями социализации. У таких детей чаще возникают состояния тревожности, дезориентации, апатии в условиях онлайн-среды без постоянного контакта с педагогом.

В ситуации дистанционного обучения ответственность за организацию образовательного процесса часто ложится на родителей, что особенно тяжело в семьях с детьми, нуждающимися в специальной помощи. Без сопровождения специалистов и методических рекомендаций родители сталкиваются с выгоранием и тревожностью.

Несмотря на вызовы, онлайн-обучение может существенно повысить доступность образования при грамотной организации:

Цифровая среда позволяет обучающимся с ООП проходить материал в индивидуальном темпе, возвращаться к сложным темам, использовать визуальные и интерактивные инструменты для закрепления знаний. Это особенно эффективно при нарушениях слуха, внимания, памяти.

Использование чатов, форумов, видеоконференций с возможностью отключения камеры снижает стресс у детей с коммуникативными трудностями. У детей с РАС или тревожными расстройствами такая форма общения может быть предпочтительнее традиционной.

Современные технологии, такие как голосовые помощники, программы озвучивания текста, системы автоперевода, значительно расширяют возможности самостоятельного обучения и социализации.

Ребенок, проживающий в сельской местности, может получить консультацию логопеда, специального педагога (учителя-дефектолога),

педагога-психолога (психолога) или психотерапевта через онлайн-сервисы, что ранее было невозможно.

Ниже предоставляются рекомендации, направленные на развитие инклюзивной цифровой образовательной среды, учитывающей потребности обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, а именно:

Разработка цифровых образовательных ресурсов с учетом универсального дизайна, включающего возможность адаптации интерфейса, шрифта, озвучивания, субтитров, цветовых схем.

Подготовка педагогов к работе в онлайн-инклюзии: включение в программы повышения квалификации модулей по цифровой педагогике и психологии.

Создание методических рекомендаций для родителей, помогающих им организовать поддержку ребенка в домашних условиях.

Межведомственное взаимодействие — интеграция усилий Министерства просвещения, Министерства цифрового развития и НКО для создания единой платформы инклюзивного обучения.

Финансирование и обеспечение доступной техники и ПО для нуждающихся семей (например, через социальные программы или образовательные гранты).

Цифровая трансформация образования открывает уникальные возможности для развития инклюзивной практики, однако требует системного подхода, основанного на понимании психолого-педагогических особенностей детей с особыми образовательными потребностями. Только комплексные меры — от совершенствования технологий до обучения педагогов и родителей — позволят сделать онлайн-обучение по-настоящему доступным и эффективным для всех категорий обучающихся.

Список использованной литературы

1. Психолого-педагогическое сопровождение инклюзивного образования. Суворова Т.Ю., 2022г. <https://infolesson.kz/psihologo-pedagogicheskoe-soprovozhdenie-inklyuzivnogo-obrazovaniya-6279489.html>
2. О проблемах развития цифровой компетентности обучающихся с особыми возможностями развития. Лещева А.А., Азлецкая Е.Н. <https://scipress.ru/pedagogy/articles/o-problemakh-razvitiya-tsifrovoj-kompetentnosti-obuchayushhikhsya-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya.html>
3. Технология дистанционного on-line, обучения, интерактивные технологии как инструмент реализации инклюзивного образования. <https://infolesson.kz/tehnologiya-distancionnogo-i-on-line-obucheniya-interaktivnye-tehnologii-kak-instrument-realizacii-inklyuzivnogo-obrazovaniya-7563398.html>
4. Цифровизация и инклюзивное образование: точки соприкосновения. Д. З. Ахметова, Т. С. Артюхина, М. Р. Бикбаева, И. А. Сахнова, М. А. Сучков, Э. А. Зайцева. <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovizatsiya-i-inklyuzivnoe-obrazovanie-tochki-soprikosnoveniya>

5. Индивидуализация образовательной деятельности при дистанционном обучении. Алехина Е. С. / Е. С. Алехина, О. Ф. Ефременко // Научное и образовательное пространство в условиях вызовов современности : материалы III Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участ. (Чебоксары, 2 нояб. 2022 г.) / редкол.: О. Н. Широков [и др.] – Чебоксары: Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс», 2022. – С. 30-31. – ISBN 978-5-6048658-6-6. https://interactive-plus.ru/ru/article/558011/discussion_platform
6. Интерактивные технологии в инклюзивном образовании. Семькина Н. Н. <https://stoppav.ru/conference/2024/content/4/21.pdf>
7. Применение дистанционных технологий в обучении детей с расстройствами аутистического спектра. *Аутизм и нарушения развития*, 18(2), 6–13. Гусева, Н.Ю., Пискарева, О.С. (2020). <https://doi.org/10.17759/autdd.2020180202>

УДК 376:004

ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ И ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ В ПОДДЕРЖКЕ СЕМЕЙ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ И РАЗВИТИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Омарбекова Э.К.

КГУ «Реабилитационный центр для детей с особыми образовательными потребностями» УО ВКО, г. Усть-Каменогорск, Казахстан

E-mail: Omarbekova_73@mail.ru

Инклюзивное образование направлено на обеспечение равного доступа к знаниям для всех детей, независимо от их физических, психических и социальных особенностей. В условиях стремительного развития технологий, цифровые инструменты и ИИ становятся незаменимыми помощниками как для педагогов, так и для родителей. Они позволяют адаптировать учебный процесс, сделать его более гибким и персонализированным, а также предоставляют новые возможности для социализации и самореализации детей с ООП.

1. Цифровизация образования как основа инклюзии Цифровые ресурсы позволяют расширить доступ к качественному образованию, сделать его более гибким и индивидуализированным. Платформы дистанционного обучения, адаптивные образовательные программы, мобильные приложения и мультимедийные средства помогают учитывать особенности развития детей с ООП. В Казахстане активно внедряются такие технологии через проекты «Цифровая школа», «Білімал», электронные дневники и платформы для сопровождения детей с особыми образовательными потребностями. Подобные инициативы позволяют формировать образовательное пространство, ориентированное на нужды каждого ребенка.

Кроме того, значимую роль играют ресурсы с возможностью настройки под конкретные сенсорные, когнитивные и поведенческие особенности обучающихся. Использование интерактивных досок, экранных дикторов, систем распознавания жестов и лиц, а также программ для голосового управления

способствует более эффективному обучению детей с нарушениями слуха, зрения, речи и опорно-двигательного аппарата. Эти технологии становятся незаменимыми средствами компенсации и развития, позволяющими детям с ООП раскрыть свой потенциал.

Дополнительно важно отметить роль виртуальной и дополненной реальности в обучении. VR и AR-технологии позволяют детям с ограниченными возможностями погружаться в смоделированные образовательные ситуации, развивать социальные навыки, обучаться через игровые формы. Например, виртуальные экскурсии и интерактивные симуляции могут быть использованы для формирования пространственного мышления у детей с расстройствами аутистического спектра.

Следует также отметить появление интеллектуальных тренажеров и обучающих игр, которые создаются с учетом специфики различных нарушений. Такие тренажеры могут формировать навыки коммуникации, логического мышления, пространственной ориентации и других жизненно важных функций. Их эффективность подтверждается многочисленными исследованиями, в том числе на базе инклюзивных школ и специализированных центров коррекционной педагогики.

2. Искусственный интеллект в сопровождении особых детей способен анализировать поведение и прогресс ребенка, предлагать оптимальные стратегии коррекционно-развивающей работы. Например, нейросети могут предсказывать трудности в обучении и предлагать индивидуальные траектории развития. В Казахстане ведется работа по интеграции ИИ в образовательную аналитику, в том числе через пилотные проекты в специализированных учреждениях. Помимо аналитики, ИИ применяется в интеллектуальных помощниках и адаптивных платформах, способных корректировать содержание обучения в режиме реального времени.

Также перспективным направлением является внедрение технологий ИИ в диагностику. Цифровые инструменты на базе машинного обучения способны выявлять ранние признаки нарушений развития, что способствует своевременному началу коррекционной работы. Программные комплексы могут интегрироваться с электронными картами учащихся и системой мониторинга успеваемости, создавая единую экосистему поддержки обучающихся с ООП. Особенно востребованными становятся интеллектуальные помощники для педагогов, которые помогают планировать уроки, рекомендовать корректировки в образовательной программе и отслеживать динамику обучения.

ИИ также внедряется в системы речевого и поведенческого анализа. Использование голосовых ассистентов на занятиях позволяет детям с нарушениями речи участвовать в диалоге, а системы отслеживания эмоционального состояния помогают педагогам адаптировать урок в зависимости от настроения и вовлеченности ученика.

Перспективным направлением становится использование эмоционального ИИ. Такие системы способны распознавать невербальные сигналы, фиксировать уровень стресса и вовлеченности ребенка, помогая своевременно выявлять трудности адаптации. Элементы такого ИИ могут быть встроены в программы

дистанционного обучения, мессенджеры или образовательные приложения, усиливая эффект сопровождения и создавая благоприятную психологическую атмосферу.

3. Поддержка семей с детьми с ООП. Для родителей детей с особыми потребностями цифровые технологии открывают доступ к информации, консультациям специалистов, онлайн-сообществам и дистанционным программам обучения. Онлайн-консультации с психологами, дефектологами и логопедами, платформы родительского обмена опытом и форумов, чат-боты для получения информации — все это снижает изолированность и эмоциональное напряжение родителей. Цифровые технологии дают возможность оперативной обратной связи и сопровождения семьи специалистами, а также способствуют формированию родительского сообщества.

Помимо этого, особую значимость приобретает создание национальных цифровых платформ, агрегирующих ресурсы, направленные на комплексную поддержку семей: от информационных материалов по правам детей до сервисов по подбору инклюзивных учреждений и курсов повышения квалификации для родителей. Некоторые системы включают функции «личного кабинета родителя», где можно отслеживать развитие ребенка, записываться на консультации, получать рекомендации и материалы, адаптированные под конкретную ситуацию.

В международной практике успешно применяются платформы, объединяющие образовательные учреждения, НПО, врачей и педагогов в единое цифровое сообщество. Это позволяет обеспечить комплексный подход к воспитанию и обучению ребенка. Важно адаптировать подобные модели к национальным условиям, с учетом культурных и языковых особенностей.

Также стоит подчеркнуть важность цифровых образовательных курсов для родителей. Обучение навыкам цифровой грамотности, понимание принципов инклюзии и эффективного взаимодействия с ребенком с ООП повышает уверенность родителей и их способность быть активными участниками образовательного процесса. Такие курсы могут проводиться онлайн и быть бесплатными при поддержке государства и благотворительных организаций.

4. Перспективы развития и вызовы несмотря на значительный прогресс, остаются проблемы: недостаточная цифровая грамотность педагогов и родителей, ограниченный доступ к качественным ресурсам в сельских регионах, отсутствие единых платформ, ориентированных на потребности особых детей. Требуется целенаправленное развитие инфраструктуры, обучение кадров и межведомственное сотрудничество. Кроме того, важно учитывать вопросы этики, защиты персональных данных и предупреждения цифрового неравенства.

Одним из приоритетов должно стать внедрение принципов универсального дизайна обучения (Universal Design for Learning, UDL), обеспечивающих доступность образовательного процесса для всех категорий обучающихся. Это предполагает создание гибких учебных программ и цифровых сред, учитывающих разнообразие способов восприятия, выражения и вовлечения. Необходимо обеспечить участие самих семей и детей в процессе разработки и апробации новых решений.

Также необходимо учитывать необходимость стандартизации цифровых решений для ООП, создания механизмов сертификации и экспертной оценки таких платформ. Подобный подход позволит исключить некачественные ресурсы и повысит уровень доверия со стороны профессионального сообщества и родителей.

Дополнительным вызовом является обеспечение психологической и эмоциональной безопасности в цифровой среде. Дети с ООП особенно чувствительны к проявлениям кибербуллинга, изоляции и переутомления в онлайн-среде. Поэтому цифровые продукты должны разрабатываться с учетом возрастных и психоэмоциональных особенностей, а сопровождение должно включать мониторинг благополучия учеников.

Цифровые технологии и ИИ обладают огромным потенциалом для поддержки семей с детьми с ООП и продвижения инклюзивного образования. Их внедрение должно сопровождаться системной подготовкой педагогов, доступом к ресурсам и вниманием к индивидуальным особенностям детей. Только при комплексном подходе можно создать действительно инклюзивную образовательную среду, где каждый ребенок получит шанс на полноценное развитие и участие в жизни общества. Казахстан уверенно движется в этом направлении, и важно сохранить системный подход и внимание к каждому участнику процесса.

Список использованной литературы

1. Концепции цифровой трансформации, развития отрасли информационно-коммуникационных технологий и кибербезопасности на 2023 - 2029 годы. Постановление Правительства Республики Казахстан от 28 марта 2023 года № 269.
2. Артемьева, Е.Ю. Цифровизация образования: вызовы и возможности. — М.: Просвещение, 2022.
3. Платформа «Білімал» — <https://bilimal.kz>
4. UNESCO. Guidelines on the Inclusion of Learners with Disabilities in Open and Distance Learning. — Paris, 2021.
5. Челнокова Е. А., Назарова А. Н., Назарова Е. Н. Применение технологии виртуальной реальности в инклюзивном образовании // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – №. 81-2. – С. 642-645.
6. Brown, J. & Smith, L. Emotional AI in Special Needs Education. // Journal of Inclusive Technology, 2023.
7. Министерство цифрового развития, инноваций и аэрокосмической промышленности Казахстана. Статистика внедрения ИИ в образовательные учреждения. — 2024.

Секция 4.

ИНКЛЮЗИВТІ БІЛІМ БЕРУДІҢ ҚАЗІРГІ ЗАМАНҒЫ ӘЛЕУМЕТТІК-ПЕДАГОГИКАЛЫҚ, ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ МӘСЕЛЕЛЕРІ

СОВРЕМЕННЫЕ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ, ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ӘОЖ 37.042.2

АУТИЗМ СПЕКТРІ БҰЗЫЛҒАН БАЛАЛАРДЫҢ АТА-АНАЛАРЫН ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ-ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ҚОЛДАУ БАҒДАРЛАМАСЫ

Аликанова Э.А. педагогика ғылымының магистрі

С. Аманжолов атындағы ШҚУ, Өскемен қаласы

e-mail: elvira_pip@mail.ru

Концептуалды тұрғыдан алғанда, абилитация және оңалту – ерекше білім беру қажеттілігі бар балаларды тәуелсіз өмірге бейімделуінің мүмкін болатын ең жоғары деңгейін қалыптастыруға бағытталған араласудың тұтас жүйесі. Бұған медицина қызметкерлерінің, психологтардың, арнайы педагогтардың, әлеуметтік қызметкерлердің араласуы кіреді. Бұл іс-шаралар балаға АСБ диагнозын қою кезеңінде де және баланың отбасы дағдарысқа, оның құрылымының өзгеруіне, жақын ортамен байланысының бұзылуына сөзсіз кездесетін келешек кезеңде де көрсетілуі керек.

Абилитация да, оңалту да ұзақ мерзімді сипатта болатынын және өзін-өзі күту, гигиеналық күтім, қарым-қатынас дағдыларын қалыптастыруға ғана емес, сонымен қатар оларды пысықтауға, сондай-ақ оқу және кәсіби қызметке дайындауға бағытталады. АСБ бар балалармен жұмыстың көп жылдық тәжірибе көрсеткендей, негізгі мәселелерді, соның ішінде агрессивті мінез-құлық пен ашуланшақтықты шешуге мүмкіндік бар. Мұның басты шарты – АСБ бар баланы ғылыми негізделген арнайы педагогикалық бағдарламаларға мүмкіндігінше ертерек қосу. Осы бағдарламалар аясында баламен жұмыс істеудің маңызды нәтижесі бүкіл отбасының өмір сүру сапасын жақсарту болады [1].

Кез-келген отбасы жүйе болғандықтан, АСБ бар баланың ата-аналары да мамандардың қолдауына мұқтаж. Мұнда жұмыс стрессті, қорқыныш пен ашуды жеңуі үшін күресу стратегияларын, баланың қажеттіліктерін түсіну дағдыларын қалыптастыруға бағытталуы керек. АСБ бар балалардың ата - аналарын терапевтік топтарға қосу да өте маңызды.

АСБ бар бала өсетін отбасымен жұмыс істеудің бірінші кезектегі міндеті ата-аналарға және басқа отбасы мүшелеріне аутизм табиғатын түсіндіру болып табылады. Нақ осы әрекет ата-аналардың баламен сындарлы қарым-қатынас жасай алуы үшін негіз болады. Бұл жерде тиімділігі әлемдік деңгейде дәлелденген бағдарламалар туралы сөз қозғалуда.

Отбасында АСБ бар бала өсіп келе жатқан жағдайда ата-аналарға арналған оқу бағдарламаларының мазмұны ықтимал үмітсіздік пен оқшаулануды жеңуге, болашақты нақты жоспарлауға, сондай-ақ әлеуметтік көмек туралы ақпаратты табуға және басқа ұқсас отбасылармен қолдау желісін құруға көмектесетін білімді қамтиды. Жақсы ұйымдастырылған оқыту, сонымен қатар баланың аутизм спектрінің бұзылуларын түзетудің сенімсіз, қауіпті әдістерін бағалау үшін сыни ойлау дағдыларын қалыптастырады.

Ата-аналар үшін АСБ бар баланың дамуының әртүрлі кезеңдерінде оқу бағдарламаларының мазмұны өзгертінін түсіну маңызды. Бұл баланың мектептегі өмірінің басталуы, жыныстық жетілу, ересек өмірге кіру сияқты маңызды оқиғаларға қатысты [2].

К. Бирс және оның әріптестерімен АСБ бар баланы тәрбиелеп отырған ата-аналарды оқытуға бағытталған бағдарламалардың типологиясы әзірленген.

Кесте 1.

Ата-аналарға арналған оқыту бағдарламалары

Бағдарлама	Бағдарламаның мазмұны
Ақпараттандыру және бағдарлау	Бұл бағдарламалар отбасының тұрғылықты жеріндегі қызметтер туралы ақпарат беруге бағытталған және олардың ішіндегі ең қол жетімдісін анықтауға мүмкіндік береді. Ақпараттандыру ата-аналарды қол жетімді медициналық, педагогикалық, әлеуметтік көмек бағдарламаларына, сондай-ақ қолдау көрсететін қауымдастықтар мен ата-аналар топтарының ресурстарына бағыттауды қамтиды. Жоғарыда айтылғандардан басқа, балаға мүмкін болатын жеңілдіктер мен төлемдер бойынша кеңес беру де кіреді.
Ағартушылық	Білім беру бағдарламалары АСБ бар баланың ерекшеліктері туралы білімді қалыптастыруға және жеке тұлғасын түсінуге бағытталған. Ата-аналарға АСБ бар баланың күшті және әлсіз жақтарын көруге үйретеді, әртүрлі шарттарда және жағдайларда осындай баламен өзара әрекеттесудің құрылымдық стратегияларымен қаруланған. Ақпараттың кәсіби мамандардан алынуы маңызды. Сонымен қатар, осы бағдарламаларға қатысу ата-аналық қолдау желілерін қалыптастырады, пайдалы тәжірибелермен бөлісуге мүмкіндік береді.
Психологиялық сүйемелдеу	Психологтан кеңес алуға және қолдау алуға, психикалық денсаулықты сақтауға және басқалармен тиімді қарым-қатынас жасау қабілетіне бағытталған.

Қолдау топтары	Бұл АСБ бар баланы тәрбиелеп отырған ата-аналар тәжірибесімен бөлісетін, бір-бірімен қарым-қатынас жасайтын және қолдайтын қауымдастықтар. Қолдау топтарының жұмысы әлеуметтік оңалту технологияларының мазмұнына органикалық түрде енгізіледі, ал оларды құру әлеуметтік қызметкердің міндеттеріне кіреді.
Ата-аналарға арналған тренингтер	Бұл тренингтер АСБ бар балалармен жұмыс істеудің практикалық стратегиялары мен дағдыларын меңгеру үшін қажет.

Әдеби дереккөздерді талдау көрсеткендей, АСБ бар балаларды тәрбиелеп отырған ата-аналарға психологиялық - педагогикалық қолдау бағдарламасы Л. С. Выготский тұжырымдаған және басқа зерттеушілер (С. Я. Рубинштейн, А. Р. Лурия, А. Н. Леонтьев және т. б.) дамытқан келесі принциптерге негізделуі керек:

1. Жүйелік зерттеу принципі.

2. Кешенді тәсіл принципі, негізгі назар ата-аналарға баламен қарым-қатынастың неғұрлым өнімді тәсілдерін, үй ортасын құрылымдауды, үй тапсырмаларын дұрыс орындауды және т. б. үйретуге аударылады.

3. Динамикалық зерттеу принципі (Л.С. Выготскийдің «өзекті және жақын даму аймақтары» туралы тұжырымдамасына негізделген).

4. Қызметті мониторингілеу және болжау принципі [3].

Ата-аналармен жұмыс істеудің негізгі әдістері ретінде, әдетте, мыналар бөлінеді:

1. баламен жұмыс істейтін маманмен ата-аналардың жеке кеңестері;

2. үйде немесе мамандандырылған мекемеде бірлескен отбасылық кеңес беру;

3. баламен жұмыс істемейтін маманның психологиялық сүйемелдеуі (бірнеше консультациялар) ;

4. оқыту бағдарламалары;

5. қолдау топтары;

6. жеке немесе топтық психотерапия.

Әрбір жеке жағдайда көмек көрсетудің ең қолайлы әдісі (немесе бірнеше) таңдалады. АСБ бар балалардың ата-аналарына кеңес берудің негізгі практикалық нүктелері ретінде И. А. Костина және бірқатар авторлар мыналарды ажыратады:

1. Қолдау көрсету.

Ата-аналардың тыңдауға және түсінуге, баласына көмектесуге дайын екендіктерін сезінуі маңызды. Сондықтан, алғашқы кездесуде ата-аналарға: «балаңыз үшін осылай істеу үшін келгеніңіз жақсы» деп айтқан жөн; «... Мен сіздің балаңызға деген алаңдаушылығыңызды түсінемін». Теріс сын болмаған кезде өз тәжірибелеріңіз туралы сөйлесу мүмкіндігі жеңілдік сезінуге мүмкіндік береді, бұл өз кезегінде баламен байланыста шиеленістің төмендеуіне әкеледі. Ата-ананың жеке басын құрметтеу және қабылдау сенім мен қауіпсіздік жағдайын жасауға мүмкіндік береді. Позитивті күшейту негативті сынға

басымдық беруі керек, ата-аналарды мадақтау және олардың жақсы істегендерін қолдау қажет. Ата-ананың өзін-өзі бағалауын арттыру балаға қатысты жаңа баламалар туралы көзқарасты қалыптастыруға, өзара әрекеттесудің әдеттегі әдістерінен алшақтауға және қандай да бір позицияда қалуға мүмкіндік береді.

2. Контейнерлеу

Четиктің «ата-аналық функцияларды беру» идеясына жақын, психоаналитикалық парадигмадағы контейнер тұжырымдамасы, кеңес беру процесінде қолданылған кезде, ата-анаға өзін мазасыздық, қорқыныш, агрессия сияқты психикалық мазмұн үшін контейнер ретінде беру болып табылады. Бұл тәжірибелерді ойлау кеңістігінде бейнелеу оларды тануға, ішкі қақтығыстарды, олардың мүмкін шешімдерін түсінуге, жетілген қорғаныстарды қалыптастыруға мүмкіндік береді.

3. Баламен өзара әрекеттесу ерекшеліктері.

Бұл баламен қарым-қатынастың әдеттегі заңдылықтарын өзгерту бойынша жұмысты білдіреді. Ол үшін ата - аналардың әрқайсысының ата-аналық міндеттерін орындау қабілетіне әсер ететін негізгі қиындықтарын анықтау және талқылау, сондай-ақ ата-аналардың балалармен қарым-қатынасының әртүрлі стильдерімен жұмыс істеу қажет. Көбінесе бұл әдеттегі заңдылықтар тіпті түсінілмейді, мұның айқын шарасы-аналардың «біз» есімдігін тек балаға қатысты жағдайда қолдануы. Бұл жұмыстың мақсаты - шамадан тыс симбиоздың, гиперопеканың және т.б. бейсаналық көріністерін бірлесіп білуге аудару, бұл оларды мінез-құлық деңгейінде бақылауға мүмкіндік береді.

4. Ауру мен симптомдар туралы оқыту және түсіндіру.

Аутизмге қатысты көптеген кітаптар мен мақалалар ата-аналардың қабылдауы үшін тым күрделі болып табылады. АСБ бар балалардың ата-аналарына кеңес беру кезінде ағарту жұмыстарын жүргізу маңызды. Аутизм генезисінің табиғаты мен мәселелері туралы ұзақ дәрістер емес, ата - аналарға баланың мінез-құлық көріністерін түсінуге көмектесу маңызды, бұл оларға үлкен шатасулар мен алаңдаушылық тудырады. 4 жасқа дейінгі баламен жұмыс істеуде ең өнімді түрі ана – бала болып табылады. Ата-аналарды бірлескен ойындар түрінде оқытуға қосу, позитивті позициясымен оң динамикаға ықпал етеді. Бұл тәжірибені үй жағдайына көшіру бүкіл отбасына баламен «жұмысқа» қосылуға мүмкіндік береді [4].

Топтық формада жүргізілетін тренинг әдісі ата - аналармен белсенді жұмыс әдісі ретінде қолданылады. Ыңғайлы және қауіпсіз жағдайда өткізілетін тренингте ата-аналар өз тәжірибелерімен алмасады, қолдау алады және баласының жетістіктерінің жаңа тәсілдерін көреді.

Тренингті ұйымдастырған кезде, жұмыс барысында топ өзінің дамуының әртүрлі кезеңдерінен өтетінін есте ұстаған жөн, атап айтқанда:

1. Топ мүшелеріндегі шиеленістің, алаңдаушылықтың, қорқыныштың көрінісімен сипатталатын тәуелсіздік пен бағдарлау кезеңі.

2. Кернеудің жоғарылау кезеңі. Бұл кезеңде психологқа және психокоррекция процесіне теріс көзқарас пайда болуы мүмкін (бұл не үшін қажет? Енді бізге бұл қажет емес. Бізге ешкім қол тигізбейді және біз ешкімге қол тигізбейміз. Мұның бәрі сол кезде, ең басында, болған кезде қажет болды).

Психологқа деген сенімсіздіктің артуы ұйым әкімшілігіне мұндай эксперименттер ешкімге қажет емес деген шағымдарда көрінуі мүмкін.

3. Топтық бірліктің қалыптасу кезеңі. Топтағы шиеленіс деңгейі төмендейді. Сабакқа деген қызығушылық артып келеді, топ мүшелері мен психологқа деген эмпатия элементтері пайда болады.

4. Жетілген, сындарлы жұмыс тобының кезеңі. Өзін-өзі ашу мен «кері байланыс» арасында динамикалық тепе-теңдік орнатылады.

Тренингтік жұмыстың нәтижесінде ата-аналар отбасында және қоғамда белгілі бір мінез-құлық үлгілерін қалыптастырады, оларға стресстік жағдайларды болдырмауға немесе жеңуге көмектесетін позитивті ойлау қалыптасады.

Топта жұмыс істеу қатысушыларға қателіктер жіберуден қорқуды жеңуге мүмкіндік береді, ата-аналар бір-бірін үйретеді, бір-біріне көмектеседі және жігерлендіреді.

Тренингтің негізгі мақсаты:

- өткен травматикалық тәжірибеге жауап беру және талқылау;
- теріс өзін-өзі қабылдауды азайту («бұл Мен үшін ғана болған жоқ»);
- стрестік жағдайларды жеңу;
- топтық бірлікті қалыптастыру;
- әлеуметтік (мәдени, ұлттық) бірегейлікті сақтау;
- кешенді әлеуметтік-психологиялық, оның ішінде эмоционалды-психологиялық және құндылық-семантикалық қолдау көрсету.

АСБ бар балалардың ата – аналарымен жұмыс жасауда, бірінші кезекте эмоционалды жағдайға, яғни стреске жағдайлардың алдын алуға назар аударған жөн болады.

Сондай-ақ, кейбір авторлар АСБ бар балаларды тәрбиелеп отырған отбасылар үшін стрессті жеңудің келесі технологияларын ұсынады:

– релаксация. Денені босаңсыту (Автоматты жаттығу). Бұлшықет кернеуін, сондай-ақ психологиялық (релаксация үшін әуендерді қолдану) жою;

- дұрыс тамақтану. Физикалық және жүйке жүктемелерінің фонында кейбір маңызды тағамдық компоненттердің жетіспеушілігі кейде стресстік жағдайдың нашарлауына себеп болуы мүмкін;

- Шығыс техникасына сәйкес жаттығу (дұрыс тыныс алу әдістері және т. б.);

- эфир майларымен ванна қабылдау (ванналар, контрастты душтар, ароматерапия-ваннаға арналған шөптік, эфир майларын қолдану және т. б.);

- түсті терапия;

- басқа қызмет түрлеріне көшу (хобби және т.б.) [5].

Сондықтан психологиялық қолдау АСБ бар балалардың ата-аналарын психологиялық-педагогикалық қолдау жүйесінің негізгі элементі болып табылады. Аутизм спектрі бұзылған балаларды оқыту жүйесін әзірлеу, тарату және бағалау, сондай-ақ балаларды үнемі психологиялық және білім беру арқылы қолдау балалардың әл-ауқатын қамтамасыз ету бойынша кәсіби жұмыстың маңызды бөлігі болып табылады.

Қолданылған әдебиеттер тізімі

1. Горина Е. Н. Современные подходы к изучению семьи, воспитывающей ребенка с расстройством аутистического спектра / Е. Н. Горина, Е. С. Гринина, Т. Ф. Рудзинская // Мир науки. Педагогика и психология. – 2019. – Т. 7. – №. 5. – С. 33-39.
2. Гурова, М. Д. Психолого-педагогическое сопровождение семей, воспитывающих детей с ОВЗ / М. Д. Гурова, Е. А. Байер // Педагогика и психология в современном мире. – 2020. – С. 306-317.
3. Ермолаева, Ю. Н. Ребенок с ограниченными возможностями в семье: медикосоциальная реабилитация: дисс...док. мед. наук / Ю. Н. Ермолаева. – Вологда, 2018. – 385 с.
4. Кудайбергенова, С. К. Исследование родительского отношения к детям с ограниченными психическими возможностями : автореф. дис. ... канд. психол. наук / С. К. Кудайбергенова. – Алматы, 2018. – 23 с.
5. Мастюкова, Е. М. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии / Е. М. Мастюкова, А. Г. Московкина. – М.: ВЛАДОС, 2018. – 408 с.

ӘОЖ 376

АУТИЗМІ БАР БАЛАНЫҢ БОЙЫНДА ОҚЫТУ ДАҒДЫЛАРЫН ABLLS-R ӘДІСТЕМЕСІ АРҚЫЛЫ ҚАЛЫПТАСТЫРУДЫҢ ПРАКТИКА ЖҮЗІНДЕГІ СИПАТТАМАСЫ

Амантаева Г.Ғ., мұғалім-дефектолог

ШҚО білім басқармасының «Асыл Мирас» аутизмi (аутистік спектрдің бұзылуы) бар балаларды қолдау орталығы (autism-орталығы)» КММ
Өскемен қ., Қазақстан

ABLLS-R методикасы (Assessment of Basic Language and Learning Skills – Revisited – оқыту мен сөздік қабілеттерді бағалау) балалардың жалпы оқу дағдыларын анықтауға арналған 544 дағды сұрақтарынан тұратын сынақ тест болып табылады:

- Бұл баланың жеке даму бағдарламасын жасамас бұрын баланың психологиялық-педагогикалық профилін егжей-тегжейлі анықтауға мүмкіндік беретін 544 дағдыларды қамтитын баланың дағдыларын бағалау бойынша ең егжей-тегжейлі сынақтардың бірі.

- Тестте басты назар баланың әрі қарай оқу қабілетін анықтайтын негізгі оқу дағдыларына аударылады. Бұл оқушының дағдыларындағы бұрын белгісіз олқылықтарды анықтауға мүмкіндік береді, онсыз ол белгілі бір салаларда оқуын жалғастыра алмайды. Мысалы, егер балада ұқсас нысандармен әрекеттерді модельдеу немесе визуалды үлгі бойынша модельдеу дағдылары болмаса, бұл оның күнделікті және кәсіби дағдыларды одан әрі үйренуін қиындатады.

- ABLLS-R шкалаларының көпшілігі ауызша сөйлеуді қажет етпейді және ауызша жауаптарды қамтамасыз етпейді, бұл әдісті сөйлемейтін балалар үшін

жеке даму жоспарларын құруда сәтті қолдануға, соның ішінде әрі қарай оқытуға сенуге болатын күшті жақтарын анықтауға мүмкіндік береді.

- ABLLS-R қолдану бойынша қысқаша оқыту курсынан өткен кезде тестілеуді кез келген бейіндегі маман, сондай-ақ баланың ата-анасы жүргізе алады.

- Тест сөйлеу және оқу дағдыларының иерархиялық құрылымын ұсынады, бұл жеке үлкен дағдыларда қалыптасуы балада осы саланы одан әрі дамыту үшін негіз болып табылатын компоненттерді бөлуге мүмкіндік береді. Баланың жеке даму жоспары үшін осы шкала бойынша төменгі сатыдағы дағдылар таңдалады, бұл белгілі бір салада дағдыларды біртіндеп дамытуға мүмкіндік береді.

-ABLLS-R-дегі жеке тапсырмалар нақты дағдыларға сәйкес келеді, сондықтан оларды ЖДЖ-на бірден қосуға болады, бұл жеке бағдарламаны құруды айтарлықтай жеңілдетеді.

-ABLLS-R нәтижелері баланың дағдыларын дамыту деңгейін, сондай-ақ қайта тестілеу кезінде оның прогресін жылдам бағалауға мүмкіндік беретін көрнекі схема түрінде ұсынылады.

Бұл тест келесідей блоктарға бөлінген:

- Ынтымақтастық.
- Визуалды қабылдау.
- Сөйлеу тілін қабылдау.
- Қимылға еліктеушілік.
- Дыбысқа еліктеушілік
- Өтініштер.
- Өзара әрекеттесу.
- Атау.
- Өздігінен дауыс шығару.
- Оқу
- Хат
- Математика
- Киіну
- Дәретхана.

Әр дағды ағылшын әріптерімен қысқаша белгіленеді. Әрбір ABLLS-R шкаласы - белгілі бір дағдыға сәйкес келетін жеке тапсырмалар субтесттерден тұрады. Әрбір дағдыны меңгеру тапсырмаға байланысты 0-ден (бұл дағдының толық болмауы) 1, 2 немесе 4-ке дейінгі шкала бойынша бағаланады. Әрбір тапсырма шкаладағы әрбір санның критерийлерін сипаттайды. Төменде ABLLS-R тестіндегі тапсырманың мысалы келтірілген кестеде көрсетілген:

ABLLS-R методикасындағы G блогынан мысал.

	Балл	Тапсы- Ма	Тапсырма- ның мақсаты	Сұрақ	Мыс ал	Критерий	Белгі -лер
C 1	0 1 2 0 1 2 0 1 2 0 1 2	Атына жауап береді	Оқушы шақырылған кезде оған қарайды	Оқушы шақырылға н кезде оған қарай ма немесе		2 = ерікті түрде көрінеді немесе 1-ге жақындайд	

			немесе жақындайды	жақындай ма?		ы = көмек қажет	
--	--	--	----------------------	-----------------	--	--------------------	--

Зерттеу базасы ретінде ШҚО, Өскемен қаласындағы Болат Өтемұратов Қоры негізінде құрылған "Асыл Мирас" Аутизм Орталығындағы, «Оқу дағдыларын дамыту» бағдарламасына қатысатын кіші мектеп жасындағы аутизмі бар 20 бала алынды. Кіші мектеп жасындағы балалардың оқу дағдыларын анықтау мақсатында ABLLS-R (Assessment of Basic Language and Learning Skills – Revisited) методикасы алынды. Эксперименттік жұмыс бойынша 20 баладан барлық дағдылар бойынша бастапқы функционалдық бақылау жұмысы алынды. Төменде бір баланың алынған бірінші реттік эксперимент қорытындысы көрсетілген:

Протокол № 16

Аты-жөні: Д.И.

Жасы: 7

Диагноз: АСБ

Сөйлеу тілінде жекелеген сөздерді және фразаларды қолданады. Бала бойында шамадан көп белсенділік байқалады. Сол себепті, көпшілік дағдыларды орындауда шамадан көп белсенділік кедергі келтіреді. Қазіргі уақытта 1-сынып оқушысы.

1 - жасалған эксперимент жұмысы кестеде қызыл түспен белгіленген. Ал, 2-жасалған эксперимент жұмысы жасыл түспен белгіленген. Жасалған екі эксперимент арасы 3 айды құрайды 25-ші суретте көре аласыздар

А: Қарым-қатынас.

Басқа адамдармен қарым-қатынас құрудан бас тартады. Көбінде қатарластарымен ойнауға қызығушылық білдіреді. Бірақ, басқа балалармен байланыс орнатуда кедергілер байқалады.

В: Визуалды қабылдау.

Суреттерді толығымен көріп, қабылдамайды. Тапсырманы орындауда асығыстық байқалады. Сол себепті, тапсырманы орындауда көп қателіктер жібереді.

С: Сөйлеу тілін қабылдау.

Бала педагог тарапынан айтылған өтініштерге жауап бермейді.

Д: Қимылға еліктеушілік.

Қимылға еліктеушілікті орындау төмен деңгейде. Бала педагог жасаған 1-2 қимылдарды ғана өз бетімен қайталай алады.

Е: Дыбысқа еліктеушілік.

Педагогтың айтқан бірнеше дыбыстарын ғана қайталайды.

Ғ: Өтініштер

Бұл дағды толығымен қалыптаспаған.

Г: Атау.

Педагог өтініштерін орындаудан бас тартады.

Н: Интраверьялды сөйлеу тілі

Педагог өтініштерін орындаудан бас тартады.

І: Өз бетімен дыбыстау.

Аталған дағды қалыптаспаған.

S: Хат.

Аталған дағды бойынша көмекті қажет етеді.

Q: Оқу.

Әріптерді атайды.

R: Математика.

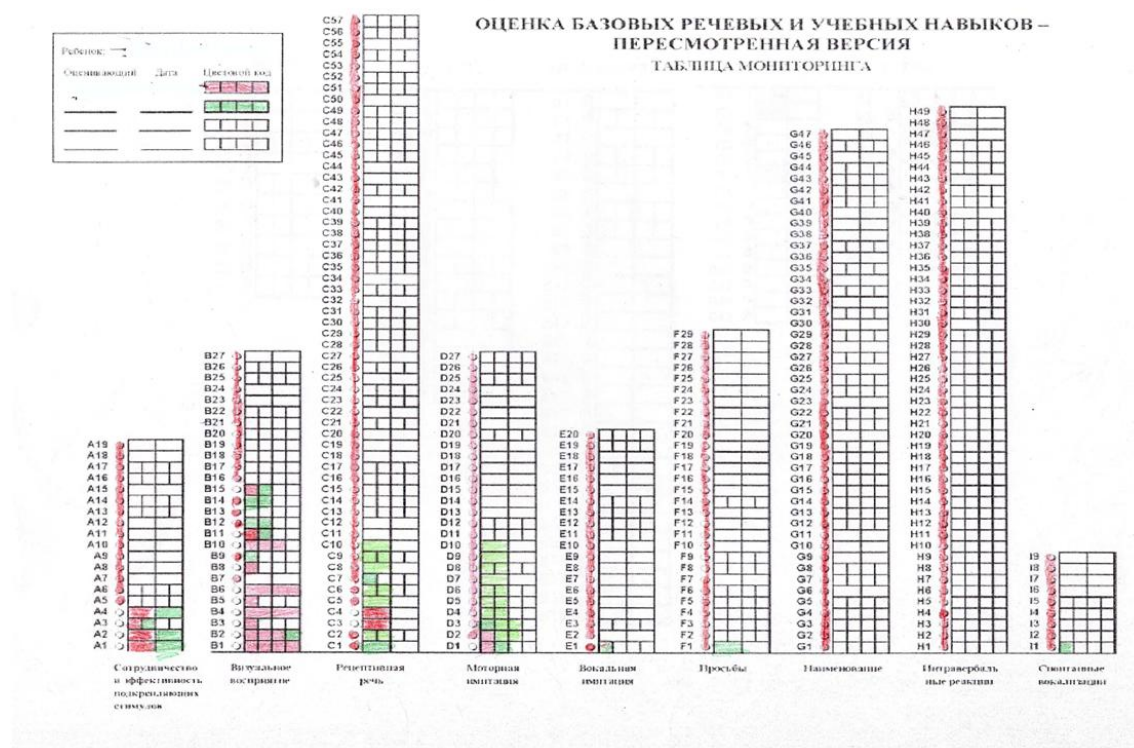
1-10 сандарды біледі. Заттарды санауда қиналады.

U: Киіну.

Бұл әрекет бойынша дағдылары қалыптасқан.

X: Дәретхана.

Бұл әрекет бойынша дағдылары уақытылы қалыптасып келеді.



ABLLS-R методикасы б/ша 1 және 2 реттік нәтежиелері

Қорытынды:

Жасалған тәжірбие нәтижесінің көрсеткіштері бала бойында тексерілген дағдылардың көпшілігінде жетіспеушіліктер бар екендігін көрсетті. Неғұрлым орташа деңгейде қалыптасып келе жатқан көрсеткіштерге: қарым-қатынас, визуалды қабылдау, сөйлеу тілін қабылдау блоктары жатқызылды. Қимылға еліктеушілік блогы бойынша дағдыларды әлі де педагог көмегі керек екендігін көрсетеді. Сол себепті осы аталған дағдылар балаға арналған жеке жұмыс жоспарын құруға негіз болады.

Барлық 20 баладан «Асыл Мирас» Аутизм Орталығының тәртібіне сәйкес 14 түрлі дағды бойынша анықтаушы эксперимент жүргізілді. Нәтижелер 0-4 аралығында баллдық жүйеде есептелінді. Мысалы, А-7 блогы бойынша 2 ұпай, В-9 блогы бойынша 4 ұпай, С-7 блогы бойынша 4 ұпай, D- блогы бойынша 2 ұпай беріледі. Алынған нәтижелер бойынша балалардың бойында қарым-қатынас, визуалды қабылдау, сөйлеу тілін қабылдау, қимылға еліктеушілік,

дыбысқа еліктеушілік дағдылары жағынан белгілі бір жетіспеушіліктер бар екендігі белгілі болды. Алынып отырған 20 баланың, 14-і орташа деңгейді, яғни 70% көрсетті, ал қалған 6 бала төмен деңгейді, яғни 30% көрсетіп отыр. Бұл кіші мектеп жасындағы оқушылар үшін төмен көрсеткіш болып саналады. Себебі, мектеп бағдарламасына сәйкес бала осы жаста қарым-қатынас, визуалды қабылдау, қимылға еліктеушілік, дыбысқа еліктеушілік бойынша дағдылары толығымен қалыптасу қажет. Осы алынған көрсеткіштердің нәтижесі балалармен түзету жұмыстарын жүргізуді қажет екендігін көрсетеді. Төменде алынған нәтижелер диаграмма түрінде берілген суретте көре аласыздар. Мұндағы А - қарым-қатынас блогы, В - визуалды қабылдау блогы, С - дыбысқа еліктеушілік блогы, D - қимылға еліктеушілік блогы. Сәйкесінше, есептеулер аталған алғашқы 4 дағдының толық қалыптаспағанынан, қалған басқа 10 дағдының дамуына кедергі келтіретінің көрсетті. Сондықтан аталған алғашқы 4 дағды аутизмі бар балаларға керекті, бастапқы баспалдақ болып табылады. Соған сәйкес ABLLS-R методикасынан А-7, В-9, С-7, D-7 блоктары бойынша балаларға жеке жұмыс жасау жоспары құрастырылды. Сол құрастырылған жұмыс жоспары бойынша балалармен 3 ай көлемінде коррекциялық жұмыс жүргізілді, кестеден көре аласыздар.

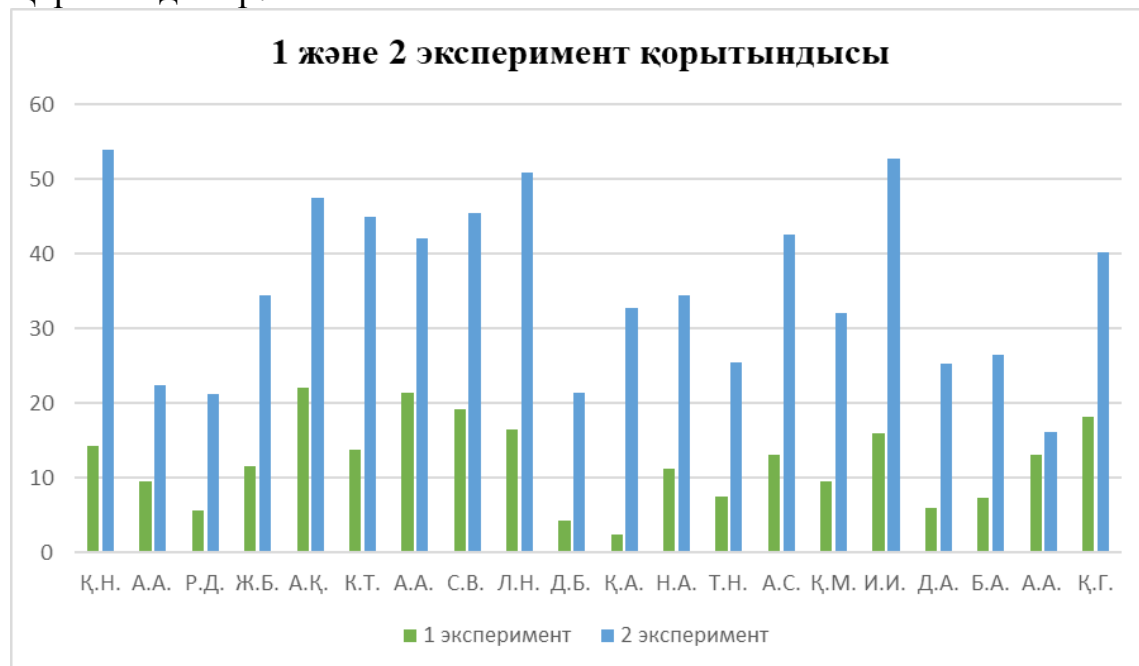
Баланың жеке жұмыс жасау жоспары.

№	Дағдылар	Индикаторлар	Жасалатын іс-әрекеттер	Сағат саны
1	Қарым-қатынас	А-7 Ересектермен қарым-қатынасқа түсу	Көзге қарау, қызықтыратын іс-әрекетпен бөлісу .	9
2	Визуалды қабылдау	В-9 Суреттер және заттарды сәйкестендіру	Берілген шаршыларды (заттарды) берілген суретке сәйкестендіріп қойып шығу.	9
3	Сөйлеуді қабылдау	С-7 Күнделікті жасалатын өтініштерді түсіну	Бала күнделікті жасалатын іс-әрекеттерді, ересек адам айтқан кезде түсініп, орындау (мысалы, тамақ алдында «қолынды жу» деген өтініш айтылса т.б.)	9
4	Қимылға еліутеушілік	D-7 Еліктеуге арналған әр түрлі өтініштерді жасау	Бала ересек тарапынан жасалған іс-қимылдарды дәл солай қылып қайталау.	9
	Барлығы			36 сағат

Жеке жұмыс жоспары бойынша 3 ай көлемінде жұмыс жасалынды. Жасалған түзету жұмысынан және 2-ші реттік жасалынған бақылаудан кейін, алынып отырған 20 баланың, 6-ы жоғары деңгейді, яғни 30 % көрсетті, ал қалған

14 бала орташа деңгейді, яғни 70% көрсетіп отыр. Төменде алынған нәтижелер диаграмма түрінде берілген.

Қорытындылар:



1. Түзету жұмыстарын жүргізу маңызды міндет болып табылады, өйткені оның сапасына көп жағдайда компенсаторлық үдерістердің табысты дамуы тәуелді. Түзету жұмысы баланың дамуының әр түрлі жағына мақсатты кешенді ықпал етуді көздейді.

2. Аутизмі бар кіші мектеп жасындағы балалардың оқу дағдыларының қалыптасу барысында өзіндік ерекшеліктер бар, мұны диагностикалық және түзету жұмыстарында ескеру керек.

3. Талдау эксперименттің бақылау кезеңінің нәтижелері барлық сыналұшылардың оқу дағдыларын қалыптастыру көрсеткіші ұлғайғанын көрсетті.

4. Жүргізілген түзету жұмысы тиімді болды және аутизмі бар кіші мектеп жасындағы балалардың оқу дағдыларының қалыптасу деңгейінің оң динамикасын берді.

Қолданылған әдебиеттер тізімі

1. Аутизм. Мир один для всех [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://utemuratovfund.org/projects/autizm-mir-odin-dlya-vsekh>

2. Дюсембинова Д.А., Стельмах С.А. Опыт работы с детьми с расстройством аутистического спектра в центре «Асыл Мирас» города Усть-Каменгорска / «Еуразиялық психологиялық ғылым және практика: пәнаралық беталыстар» атты Халықаралық ғыл.-тәжір. онлайн-конф. матер. жинағ. = Сб. матер. Межд. науч.-практ. онлайн-конф. на тему «Евразийская психологическая

наука и практика: междисциплинарные тенденции» / Под ред. Барабановой Е.И. – Өскемен: С. Аманжолов атындағы ШҚУ «Берел» баспасы, 2021. – 557 б.

3. Амантаева Г.Ғ. «Аутизмді бар кіші мектеп жасындағы балалардың жалпы оқу дағдыларын қалыптастыру жолдары» педагогика ғылымдарының магистрі дәрежесін алу үшін магистрлік диссертация, Өскемен қаласы: Сәрсен Аманжолов атындағы Шығыс Қазақстан университеті» КЕ АҚ 2022.- 114б.

УДК: 376.1

Система работы учителя-логопеда по ранней профориентации детей с
ООП в общеобразовательной школе

Белан О.И.

КГУ Средняя школа №9» ОО по г.Усть-Каменогорску
УО ВКО, г. Усть – Каменогорск, Казахстан

В современном образовательном пространстве особое внимание уделяется инклюзивному подходу, который предполагает создание равных условий для обучения детей с ограниченными возможностями здоровья. Это находит отражение в нормативных документах РК и локальных актах школы.

Одним из ключевых аспектов инклюзивного образования является профориентация — процесс формирования профессиональных интересов и осознанного выбора профессии. Ранняя профориентация детей с ООП приобретает особую актуальность в условиях меняющегося рынка труда и необходимости интеграции людей с особыми потребностями в профессиональную деятельность.

Актуальность темы также обусловлена потребностью в разработке специализированных методов и программ для учителей-логопедов, учитывающих индивидуальные особенности детей с ООП разных нозологических групп. В настоящее время наблюдается недостаток исследований, посвященных интеграции профориентации в логопедическую практику, что делает данную тему важной и востребованной.

Предоставляю свой опыт работы по начальной профориентации детей с особыми образовательными потребностями, развитию гибких навыков, как одному из средств помощи в адаптации в учебной и социальной среде детей с ОВЗ (Таб 1).

Таблица 1 – Виды работ

Направления работы	Содержание работы	Диагностические методы
Диагностическая работа	1. Оценка речевых и коммуникативных навыков: выявление уровня развития речи (устной и письменной), артикуляционной моторики, фонематического слуха, лексико-грамматических навыков, связной речи 2. Оценка профессиональных интересов через речевые игры и беседы определить	Методика Фотековой, беседы, наблюдения, опросники

	интересы ребенка в профессиональной сфере. 3. Психолого-педагогическая диагностика в рамках СППС школы	
Формирование коммуникативных навыков для профессиональной сферы	1. Развитие навыков диалога и монолога в контексте различных профессий 2. Обучение использованию профессиональной лексики через игровые ситуации, проектные методы	Диагностические срезы, письменные работы
Развитие речи через профессиональные темы	1. Артикуляционная гимнастика, упражнение для развития силы голоса, речевого дыхания, фонематического слуха 2. Расширение активного словарного запаса профессиональной лексикой 3. Развитие грамматического строя речи через формирование правильных конструкций предложений в профессиональной сфере	Диагностические срезы, письменные работы
Интеграция логопедической работы в профессиональные игры, внеурочную деятельность (конкурсы, профориентационные мероприятия)	1. Проведение ролевых игр, нейроупражнений с профессиональной тематикой, направленных на развитие речи и формирование soft skills навыков. 2. Использование тематических игр (настольно - печатных, компьютерных, интерактивных) для активизации речи и коммуникативных навыков. 3. Участие в конкурсах, мероприятиях	Награды учеников за участие в конкурсах
Формирование мотивации к профессиональной деятельности через речь	1. Организация речевых ситуаций с профессиональной тематикой, где дети учатся выражать свои мысли в профессиональной сфере 2. Развитие эмоционального интеллекта	Методики «Голос родителей», «Голос учащегося»

Рассмотрим каждое из направлений работы.

Группа школьников с ООП чрезвычайно неоднородна, в нее входят дети с разными нарушениями развития, зачастую множественными. Поэтому успешность инклюзивного образования зависит от грамотной организации учебного процесса, междисциплинарной вовлеченности педагогов и специалистов СППС школы, и наконец, формировании у детей, родителей и педагогов толерантного отношения.

Современное образование требует от нас не только передачи знаний, но и формирования у детей навыков, которые пригодятся им в жизни и

профессиональной деятельности. Учитель-логопед выполняет важную роль не только в коррекции речевых нарушений, но и в сопровождении процесса профессиональной ориентации детей с ООП. Использование логопедических, нейропсихологических методов и приемов в профориентационной работе помогает развивать коммуникативные навыки, уверенность в себе и мотивацию к профессиональной деятельности.

Дети с ООП сталкиваются с трудностями при выборе профессии из-за состояния здоровья, социальных барьеров и стереотипов. Ранняя профориентация в сочетании с логопедической поддержкой способствует формированию профессионального самосознания с раннего возраста, что особенно важно для детей с ООП, поскольку это помогает им лучше понимать свои сильные стороны и ограничения, а также выбирать профессию в соответствии со своими возможностями и интересами.

Развитие soft skills навыков помогает детям быть уверенными в себе, лучше коммуницировать, работать в команде и адаптироваться в разных жизненных условиях. Такие дети часто испытывают затруднения в применении академических знаний в ситуациях, близких к повседневной жизни, а также в работе с информацией, представленной в различной форме.

При работе со школьниками с ООП важно учитывать своеобразие детей (темпы освоения учебного материала, уровень когнитивного и речевого развития, моторные и сенсорные особенности, эмоциональную сферу) и предлагать задания, которые не только знакомят их с профессиями, но и развивают мягкие навыки с помощью игровых, проектных, практико-ориентированных, нейропсихологических техник и приемов. Данные виды работы можно проводить индивидуально, на групповых или фронтальных занятиях.

Первое знакомство с ребенком происходит в процессе диагностики. Уже на этом этапе можно узнать не только зону актуального развития ребенка, прогнозировать зону ближайшего развития, но и провести знакомство с профессиями.

К факторам, усугубляющим состояние психо-моторной сферы детей, можно отнести режим традиционной сидячей позы, отчуждение органов чувств, книжные технологии познания вместо сенсорно-стимульных, программно-скоростные установки в усвоении техники письма и чтения на фоне незрелости правополушарной образной сферы.

Поэтому изучение букв с детьми с ООП основано на «двуполушарной» работе головного мозга. Изучая буквы, дети познают их через узнаваемые образы или персонажи, что особенно упрощает изучение и запоминание букв у детей с нарушениями речи. И на этом этапе мы тоже знакомим детей с профессиями.

Для того, чтобы коммуникация шла успешнее, нужны хорошо развитые речь и эмоциональный интеллект. Перед постановкой звуков нужно подготовить речевой аппарат через упражнения на дыхание, артикуляционную гимнастику (АГ).

И как один из вариантов АГ можно проводить гимнастику профессионалов. Данные картинки созданы с помощью нейросети через онлайн сервис Шедеврум.

Упражнения на дыхание тоже можно разнообразить: «Дыши как профессионал» - как в кабинете у врача (глубокий вдох носом – выдох ртом), как музыкант (вдох носом и длинный выдох через рот), как бегун.

Для развития эмоционального интеллекта на уроках можно использовать упражнение «Подбери эмоцию». Этот вид работы развивает эмпатию, навыки общения, социальной адаптации. Учащийся видит на картинке ситуацию из жизни, определяет эмоцию героя и, подбирая картинку – смайлик с эмоцией, говорит, почему герои испытывают эти эмоции.

Используя свои пять органов чувств в упражнении «Узнай профессию», дети пытаются описать профессию через полимодальное восприятие. Сложность заключается в ограниченном словарном запасе, трудностях сенсорной переработки информации, сложностях с абстрактным мышлением, произвольным вниманием, дефицитом вербальной памяти, нарушении звукопроизношения, эмоционально-волевых трудностях.

При работе над новыми словами можно использовать прием «Профессия на ощупь» для развития сенсорного восприятия, тактильных ощущений, логического мышления. Ребенок на ощупь определяет предмет и пытается назвать профессию, которой он может принадлежать. Затем слово записывается в тетради. Здесь можно дать ряд заданий – найти ударный слог, выделить орфограмму и т.д.

Интеграция учебных областей прослеживается в упражнении «Мечталка – сочинялка». Здесь можно воспользоваться помощью ИИ и создать картину будущего. Данное упражнение целесообразно проводить с 4 класса, когда у детей есть багаж знаний (о странах, продуктах питания, животных и растениях).

Хорошо зарекомендовал себя метод краткосрочных проектов, когда дети вместе с родителями создают и защищают свой проект или самостоятельно в группе готовят на серии уроков коррекционно-развивающего цикла. Данный вид работы развивает воображение, навыки сотрудничества, пространственное мышление, а также мягкие навыки - работа в команде, креативность, самостоятельность, самопрезентацию.

Все дети обладают разными способностями и склонностями. Поэтому так важно применять индивидуально – дифференцированный подход в работе. К неделе открытых дверей «Мы в профессии играем» ученице 4 класса было дано индивидуальное задание «Расчитать космический возраст для полетов на другие планеты» и дать рекомендации команде.

Физминутки неотъемлемая часть урока. И они тоже должны нести развивающий эффект. Нейроупражнение «Перекрестные движения» способствует развитию межполушарного взаимодействия, развитию произвольного запоминания, беглости чтения. Так при изучении темы «Суффиксы профессий - чик- и –щик-» ученики, подобрав суффиксы в названия профессий, расположив названия профессий возле фигуры человека, выполняли задания: «Сварщик и докладчик поднимаются вверх – вниз» (плечи вверх – вниз).

Эти примеры показывают, как можно организовать раннюю профориентацию в инклюзивной среде, учитывая индивидуальные особенности

каждого ребенка. Использование индивидуально-дифференцированного подхода и целенаправленное развитие мягких навыков помогает детям с ООП:

- осваивать адаптированные программы обучения;
- узнавать о профессиях в игровой, занимательной форме;
- адаптироваться к реальной жизни через практические задания;
- снижает уровень социальной изоляции и формирует у детей уверенность

в своих силах, что в будущем положительно сказывается на трудоустройстве и качестве жизни.

Интерактивные и коррекционно-развивающие методики делают процесс увлекательным и эффективным, помогая детям раскрывать свои возможности и находить свое место сначала в школе, а затем в мире профессий. Учитывая рост числа детей с ООП и необходимость их профессиональной подготовки, исследование данной темы является важным вкладом в развитие инклюзивного образования и коррекционной педагогики.

Критерием результативности данной системы работы считаем:

- развитие коммуникативных навыков детей,
- активное участие детей с ООП в профориентационных мероприятиях (конкурсы рисунков, чтецов, внеклассные мероприятия «Парад профессий», краткосрочные проекты и др),
- уровень осознанности детей в профессиональной деятельности (по результатам поступления в учебные заведения после окончания 9 класса),
- сформированность профессиональных интересов (по диагностике психологов и профориентаторов школы),
- оценка удовлетворенности родителей и педагогов через анкетирование и опросы,
- индивидуальные достижения детей с ООП в конкурсах, олимпиадах по выбранному профилю и возможностям,
- посещение кружков и секций по интересам детей.

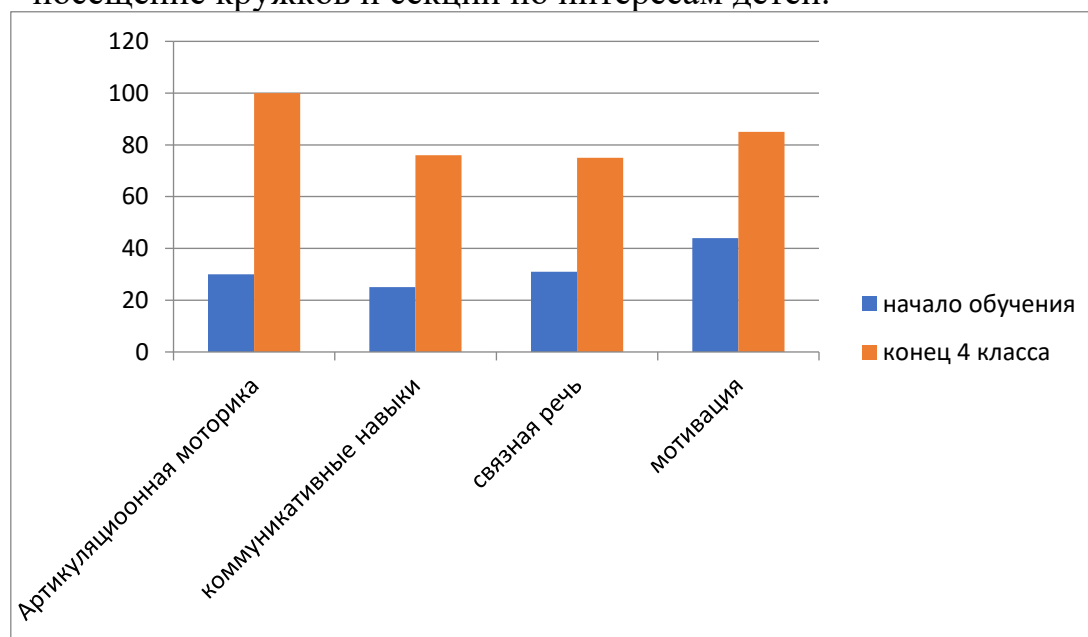


Рисунок 1 - Результативность использования системы работы

Диаграмма отражает положительную динамику развития детей с ООП по выбранным направлениям работы, что указывает на эффективность данной системы работы.

Таким образом, обучение ранней профориентации детей с ООП в работе учителя-логопеда отвечает современным образовательным потребностям и способствует созданию эффективной системы сопровождения детей с особыми потребностями в процессе их профессионального самоопределения. Данная система работы поможет не только специалистам СППС школы, но педагогам – предметникам интегрировать раннюю профориентацию в работу с детьми с ООП в разных учебных ситуациях, развивая у них гибкие навыки посредством игровых, проектных методов и нейропсихологических упражнений.

Данная работа была представлена на Международном дистанционном конкурсе «Soft skills – в тренде» для педагогов специального и инклюзивного образования в феврале 2025 года и заняла призовое (1) место.

Ссылка для просмотра материала
<https://cloud.mail.ru/public/JCVU/uvWkDhLDT>

Список использованной литературы

1. Кошечкина Т.В. Ранняя профориентация детей с ОВЗ/ Методическое пособие. - ФГБНУ ИКП РАО, 2020
2. Шайдуллина Е.В. Мир профессий не ограничен (проект по ранней профориентации детей дошкольного возраста с нарушениями опорно-двигательного аппарата)/ Шайдуллина Е.В., Хамидуллина А.З. // Инклюзия в образовании – 2024. - том 9, № 2 (34) - С.32-46
3. Психолого-педагогические приемы формирования у дошкольников представлений о мире профессий в свете ФГОС ДО / Наумова Н.В., Макарова О.Г., Шарахова О.Г. // Вестник Самарской гуманитарной академии, 2016. - №2(20) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologo-pedagogicheskie-priyomy-formirovaniya-u-doshkolnikov-predstavleniy-o-mire-professiy-v-svete-fgos-do>

ӘӘЖ: 376.1

АСБ БАР БАЛАНЫ ӘЛЕУМЕТТІК НОРМАЛАРҒА ҮЙРЕТУ

Дәулетқызы Мәдина

Мұғалім-дефектолог

ШҚО білім басқармасының «Асыл Мирас» аутизмі (аутистік спектрдің бұзылуы) бар балаларды қолдау орталығы» (autism -орталығы) коммуналдық мемлекеттік мекемесі

Өскемен қ.

Мақалада теориялық білімге, құндылық-мақсатты бағдарларға, іс-шаралардың ресми деректері мен статистикаға, ағымдағы жағдайды бағалауға

мәселені шешудің практикалық аспектісіне негізделген аутизм спектрінің бұзылуы (АСБ) бар балаларды әлеуметтендіру тұжырымдамасы ұсынылған.

Осы санаттағы балалардың қазіргі қоғамның жағдайына бейімделуі қиынырақ екенін ескере отырып, әлеуметтік жүйеге интеграциялау және әлеуметтік ортаға ену процесі тұлғаның жан-жақты дамуы мен әлеуметтік ортаға бейімделуін білдіреді.

АСБ бар балалардың көпшілігінде, олардың интеллектуалды даму деңгейіне қарамастан, әлеуметтік дағдыларды меңгеру айтарлықтай қиындықтар тудырады.

Бұл байланыс пен мотивацияның бұзылуына, ерікті фокусқа, мотордың даму ерекшеліктеріне, жоғары сезімталдыққа, гиперсензитивтілікке және қорқынышқа байланысты. АСБ бар балаларды әлеуметтендіру мәселесімен көптеген мамандар айналысады.

АСБ-нің алғашқы белгілері туылғаннан кейін немесе өмірдің алғашқы жылдарында пайда болады және келесіде көрінуі мүмкін:

- әлеуметтік дамудың бұзылуы (ата-аналармен немесе басқа ересектермен әлеуметтік байланыстарға қызығушылық жоқ, жандану, алғашқы күлімсіреу, эмоционалды байланыс кешені жоқ немесе дамымаған);

- сөйлеудің болмауы немесе дамымауы (баланың тілді қарым-қатынас құралы ретінде қолдана алмауы);

- ортаға ерекше реакциялардың көрінісі (бала өзгерістерге қарсы тұрады, қозғалыстардың қайталанатын сипаты мен стереотипі бар, ол рөлдік ойындарға қабілетсіз, тақырыптың бір аспектісіне назар аудара алмайды).

АСБ бар баламен жұмыс істейтін мамандар бұл аурудың клиникалық және биологиялық себептерін, проблемалар қандай ретпен пайда болатынын, баланың мінез-құлқының ерекшеліктері қандай болатынын, отбасында оған деген көзқарас қандай екенін білуі керек.

АСБ-дан баланың портреті келесідей: баланың көңіл-күйі нашар, тәрбиенің жоқтығы көрінеді және осылайша басқалардың түсінбеушілігін және тіпті айыпталуын тудырады. Осыған байланысты баланың "бүкіл әлемге қарсы тұруға" деген ұмтылысы бар, ол қоғамдық орындарда пайда болудан қорқады. АСБ бар бала оның өмірінде жаңа заттар мен адамдар пайда болғанын ұнатпайды, яғни әдеттегі өмір стереотипі өзгереді. Сыртқы келбеті мұздатылған мимикамен сипатталады; бос орынға бағытталған және өзіне ұқсайтын көрініс; "көз-көзге" реакциясы жоқ, бірақ кейде айналадағы беттер мен заттарға көзқарастың қысқа фиксациясын байқауға болады.

Анаға қатысты бала әртүрлі болуы мүмкін: мейірімсіз және сонымен бірге ол болмаған кезде алаңдаушылық білдіруі мүмкін. АСБ бар балаға қарапайым өзін-өзі күту дағдыларын үйрену қиын. Ол бірнеше сағат бойы бірдей әрекетті жасай алады, бұл әрекеттердің ойынға ешқандай қатысы жоқ.

Сөйлеу, нашар дамыған, іс жүзінде диалогқа қабілетсіз. Сөйлеуде естілген сөз тіркестерінің мағынасыз, ойланбастан қайталануы, сөз тіркестері-мөртабандар; дыбыстардың айтылуы бұзылған; интонация жоқ. Дауыс дауыстыдан сыбырға дейін; айтылуы дұрыс пен бұрыс. АСБ бейнелері бар бала ойлайды және ойлайды: ол үшін суреттер бірінші тіл, ал сөздер екінші тіл.

Аутист бала өзі туралы 2-ші және 3-ші тұлғада сөйлей алады, "Мен" есімдігі оған жат, оның бір қарағанда танымдық белсенділігі жоқ, ол тірі және жансыз әлеммен бірдей әрекеттеседі. Бала қатты дыбыстардан қорқады, егер ол құлағын қолымен жауып тастаса, онда бұл дыбыстар оны қатты жарақаттайды.

Аутист бала үшін іс-әрекеттің тәртібін нақты білу маңызды, содан кейін ол үшін іс-әрекет қандай да бір мағынаға ие болады. АСБ бар бала өзінің денесі туралы жеткілікті білмейді, оның кеңістіктік бағдары бұзылған. Интеллект сақталған және дамыған түйсігі бар және бұл оған басқа адамдармен қарым - қатынасты басқаша құруға көмектеседі, бірақ аутизм ақыл-ой кемістігімен бірге жүретін жағдайлар бар. Аутист баланың өзін жайлы сезінетін және ол үшін шынайы және әртүрлі болатын шындықтан айырмашылығы, өзінің қиялдағы әлемі бар.

Аутист баланы тәрбиелеп отырған отбасы басқа отбасылардан айтарлықтай ерекшеленеді. Егер олар оның өмірін ұсақ-түйекке дейін ойластырса, туыстарының көмегі тиімді болады. Аутист балаларға қатаң жоспарланған тәртіп қажет, оны бұзбау керек. Балаға өзімен жалғыз болу үшін тек бір сағат бөлуге болады, ал қалған уақытта – мамандармен және үйде сабақтар, анамен ойындар, массаж және т.б. содан кейін оның миы әрқашан жұмыс күйінде болады. Мамандар көмектесе алады, үйретеді, қолдайды, бірақ отбасындағы жақын адамдар оған қоршаған әлемді игеруге көмектеседі.

Аутист бала көбінесе балабақшаға қабылданбайды, қонақтарды қабылдайды немесе өздері қонаққа барады, өйткені айналасындағылар үшін баланы болжау мүмкін емес, оны түсіну қиын, оған ұнайтын кез-келген тағам әрдайым өзіне-өзі қызмет ету дағдыларына ие бола бермейді. Мұның бәрі АСБ бар баланың шынайы өмірге бейімделуіне жол бермейді және аутист баланың қоғамға әлеуметтенуі сыртқы әлеммен терең бұзылған байланыстарға байланысты мүмкін емес. Бейімделу мен әлеуметтенудің бұзылуы өмір бойы сақталуы мүмкін.

Әлеуметтік бейімделудің негізгі қиындықтары:

- әлеуметтену және қарым-қатынастағы қиындықтар;
- эмоционалды байланыс орната алмау;
- сөйлеудің дамуы бұзылған.

Сөйлеу және қарым – қатынас, әлеуметтік өзара әрекеттесу, қиял, эмоционалды сала-бұл қиындықтар ерекше көрінетін салалар. Әлеммен белсенді өзара әрекеттесуді орнату үшін балаға қорғаныс механизмдері кедергі келтіреді:

- бала ыңғайсыз әсерлерден аулақ болады, оған бағытталған әсерлерден аулақ болуға тырысады, бұл оның қоршаған ортамен байланысқа түсуіне жол бермейді;

- баланың назары ол жақсы көретін нәрсе емес, керісінше, ол қорқатын, қорқатын және ұнатпайтын нәрсе, яғни теріс селективтілік қалыптасады;

- бала өзінің микроәлемін басқалардан үнемі қорғауда, бұл әлемге белсенді әсер ету дағдыларын дамытуға ықпал етпейді;

- бала өзінің өміріне жақын адамдардың араласуынан қорғаныс жүйесін құрады, олардан барынша қашықтықты белгілейді және оларды өмірінің қажетті шарты ретінде пайдаланады.

Егер сіз балаңызбен арнайы түзету жұмыстарын жүргізбесеңіз (психологиялық, педагогикалық, медициналық), онда ол адамдардан, қоғамнан алыстап кетеді.

АСБ балаларының әлеуметтік бейімделуі үздіксіз болуы керек және онда әртүрлі профильдегі мамандар: арнайы психологтар, логопедтер, дәрігерлер, педагогтар, әлеуметтік қызметкерлер бірлесіп жұмыс істеуі керек. Бұл жұмысты мүмкіндігінше ертерек бастау, қарым-қатынас дағдыларының бұзылуы аутист баланың әлеуметтік бейімделуінің сәттілігіне теріс әсер етеді.

Әлеуметтік бейімделуді дамытуға бағытталған бірқатар технологиялар мен әдістер, АСБ бар балаға оның әлеуметтік ортасына қосылуға мүмкіндік беретін дағдылар бар.

Қарқынды оқыту бағдарламаларына мінез-құлық технологиялары мен оқыту әдістеріне негізделген АВА терапиясы (қолданбалы мінез-құлық талдауы) жатады. АВА терапиясы арқылы аутист балаға кейбір дағдыларды үйретеді және балаға қызықты "ынталандыру" және "күшейту" арқылы мінез-құлық мәселелерін шешеді. Кейбір дағдылар (әсіресе "әлеуметтік-мінез-құлық") блоктарға бөлінеді және әр блок дәйекті түрде үйренеді: көзбен байланыс орнатылады; негізгі қозғалыстар, заттармен әрекеттер, ұсақ және дәл қозғалыстар, айтылатын қозғалыстар еліктеледі; жеке командалар орындалады; таныс адамдар танылады; балаға арналған бағдарламаға байланысты қажетті заттар және т.б. көрсетілген.

Ава-терапия жүйесі бойынша сабақтардың материалдары баланың күнделікті өміріне барынша жақын, яғни қолданбалы сипатқа ие. Мұқият әзірленген ынталандыру жүйесі осы бағдарламадағы ең маңыздыларының бірі болып табылады.

Аутизм спектрінің бұзылыстарын психологиялық-медициналық-педагогикалық түзетудің тұтас жүйесінде АВА-терапия негізгі бөлігі емес, тек оның толықтырушысы болып табылады, өйткені ол балада бастаманы, оның әрекеттері мен әрекеттерінің мәнін қалыптастырмайды және аутизм бұзылысының мәніне әсер етпейді.

"Карточкалармен баламалы байланыс жүйесі (PECS)" бағдарламасы АСБ бар балаға коммуникациялық өзара әрекеттесуді орнатуға көмектеседі. Бұл өте пайдалы және танымал әдіс АВА терапиясы негізінде дамыды. Бұл баланың негізгі коммуникативті дағдыларды және заттар мен іс-әрекеттер бейнеленген карталарды қолдана отырып, айналасындағылармен байланыс жасау тәсілдерін игеруінен тұрады. Көбінесе аутист балалар үшін PECS карталары өзін-өзі көрсету мен қарым-қатынас жасаудың және басқалармен байланыс орнатудың жалғыз мүмкін құралына айналады. Егер бала сөзбен не қажет екенін айта алмаса, онда ол мұны PECS карталары арқылы жасай алады. Бала үшін қоршаған адамдармен қарым-қатынас Ress бағдарламасы арқылы қол жетімді болады және ауызша дағдыларды игеруге ынталандыру болып табылады. Бұл байланыс жүйесін 1985 жылы Лори Фрост (Лори Фрост) және Энди Бонди (Энди Бонди) жасаған.

Diğ тұжырымдамасы (даму – жеке айырмашылықтар – қатынастар) эмоционалды бұзылулары бар аутист балаларға көмектесу үшін қолданылады

және олармен байланыс орнатуға ықпал етеді. Dig тұжырымдамасын профессор Стэнли Гринспан, көрнекті балалар психиатры, балалардағы эмоционалды бұзылуларды түзету бойынша маман (аутизммен ғана емес) жасады. Балаға көмек көрсету үшін оның жеке ерекшеліктерін ескеретін және оның мақсатын көздейтін нақты бағдарлама құрылады: әлеуметтік дағдыларды қалыптастыру және әлеуметтік мәселелерді сындарлы шешу, салауатты дамудың негізін құру.

DIR тұжырымдамасының көмегімен балалар өздерінің даму процесінде жетіспейтін немесе бұзылған негізгі қабілеттерді игере алады, мысалы, басқалармен жағымды және жылы қарым-қатынас, мақсатты және толыққанды қарым-қатынас (алдымен жест-ишара, содан кейін жиі сөздер) және әр түрлі дәрежеде логикалық және шығармашылық ойлау қабілеті. Бұл бағдарламаның құрамдас бөліктерінің бірі-Floortime әдісі. Бұл әдіс бойынша маман баламен өз деңгейінде ойнау үшін еденге ауысады; оған жақсы көретін нәрсесімен айналысуға мүмкіндік береді. Негізінде, бұл әдіс баланың функционалды және эмоционалды дамуы үшін арнайы ұйымдастырылған ойын түріндегі психотерапиялық араласу болып табылады. АВА және DIR әдістерінің үйлесімі тиімді нәтиже береді, өйткені АВА терапиясы қадамдық оқытуды және оны нақты құрылымдауды қамтиды, ал DIR тұжырымдамасы балалардың қарым-қатынастарына, эмоцияларына және қызығушылықтарына бағытталған, бұл балаларға үйренген дағдыларын өздігінен және мағыналы түрде пайдалануға мүмкіндік береді.

Осылайша, АСД бар баланың әлеуметтік бейімделуі қиын. Аутист баламен жұмыс істейтін мамандар мен ата-аналар баланың қоршаған әлеммен қарым-қатынасы жолындағы көптеген қиындықтарды жеңуі керек (әр баланың өз қиындықтары бар): қорқыныш, байланыстан аулақ болу, негативизм, стереотиптік мінез-құлық, аутоагрессивті мінез-құлық.

Қолданылған әдебиеттер тізімі

1. Гринина Е.С., Рудзинская т. ф. мүмкіндігі шектеулі баланы тәрбиелеп отырған отбасылардағы балалар мен ата-аналар қатынастарының ерекшеліктері // Саратов университетінің жаңалықтары. Жаңа серия. Білім беру акмеологиясы. Даму психологиясы. - 2016. - Т.5. № 2. - 163-168 ББ.

2. Гулманова С.В., Коновалова М. д. АСД бар балаларды тәрбиелеп отырған отбасыларды психологиялық-педагогикалық сүйемелдеу: қазіргі заманғы білім берудің практикалық тәжірибесі / сапасы: тәжірибе, даму тенденциялары: халықаралық қатысумен өңіраралық ғылыми-практикалық конференция материалдарының жинағы. Саратов, 18 Ақпан 2016 ж. 2 бөлім / Жалпы. ред. и. М. Ильковская. Саратов: ГАУ ДПО "СОИРО", 2016. – 105-110 ББ.

3. Игнатьева К.В., Кухарчук О. В. Аутизм спектрі бұзылған мектеп жасына дейінгі балаларды тәрбиелейтін отбасылардың ерекшеліктері // Оналту, абилитация және әлеуметтену. Ғылыми мақалалар жинағы. Электрондық басылым. М.: "Перот" Баспасы, 2016. Б. 132-143.

4 Гоман А. Н. Аутист балаларды әлеуметтік және оқу ортасына біріктіру: қазіргі тенденциялар // I бүкілресейлік ғылыми-практикалық конференция материалдарының жинағы, 2016. Б. 124.

ӘӨЖ: 376.1

КӨРУ ҚАБІЛЕТІ ЗАҚЫМДАНҒАН МЕКТЕП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ САПАЛЫ НӘТИЖЕГЕ ҚОЛ ЖЕТКІЗУІНДЕГІ ПЕДАГОГ БІЛУІ ТИІС ЖАЙТТАР

Жалаушинова Л.М., мұғалім-дефектолог
Шығыс Қазақстан облысы Білім басқармасының
Өскемен қаласы бойынша білім бөлімінің
№45 орта бейіндік мектебі» КММ
e-mail: 1980Lira@mail.ru

Қазіргі таңдағы жалпы білім беру мекемесіндегі педагогтердің ең өзекті мәселерінің бірі –көру мүмкіндігі нашар балалардың көбеюі. Көру мүмкіндігі нашар балалардың қоршаған орта өмірін қабылдау ерекшеліктерін анықтап, оларды әлеуметтік ортаға бейімдеп, құқығын өзімен қатарлы қалыпты балалармен тең қылып, қалыпты және және дені сау азамат етіп тәрбиелеуге қоғам алаңдауда. Инклюзивті білім беру ортасын ұйымдастыруда әр бала үшін қолдау ортасын дамыту ажырамас кезең болып табылады. Көру қабілеті бұзылған балаларды оқыту мен тәрбиелеудегі отбасының рольдері мен отбасылық орта құру да аса маңызды орында.

Өмір бойы адам 80 пайыз ақпаратты көз арқылы қабылдайды. 14 пайыз есту арқылы, 3,5 пайыз мұрын арқылы, 1,5 сипап сезу арқылы, 1 пайыз дәм сезу арқылы танып біледі. Адамның көру функциясы нашарлауының нәтижесінде даму мүмкіндігі шектеледі.

Оған себепкер қазіргі таңдағы цифрлық сауаттылықтың шегіне жете шарықтауы, балалар мен жасөспірімдердің шамадан тыс гаджет пен смартфондарды, теледидар мен компьютерлерді қолдануы.

Көру кемшілігінің неғұрлым ерте пайда болған сайын, психикалық қалыптасуындағы бұзылыстар соғұрым көбірек көрінеді. Көрудің тез төмендеуі бірінші кезекте қабылдау процесіне әсерін тигізеді. Нашар көретін балалардың қабылдауы тежелумен, бейненің тарлығымен, нақтылықтың төмендеуімен ерекшеленеді. Қалыпты көретін балаға қарағанда олардың көру арқылы елестетуі анық емес. Сол себепті нашар көретін балаларға көру арқылы жұмыс істегенде тез жалығып кетеді, зейіні шашырайды, ынтасы жоғалады, екпіні төмендейді.

Көру қабілеті бұзылғандардың елестетуі тұрақсыздықпен, анық еместілігімен ерекшеленеді. Нашар көрушілік баланың психикалық және физикалық дамуына әсер етеді: белгілі бір деңгейде есте сақтауы процесі де тежелген, ойлау операциялары қиындатылған. Мұндай балалардың физикалық дамуының артта қалушылық себебі, шектелген қимыл-қозғалыстың әсері болуы мүмкін. Нашар көретін балалардың біразында мағынасыз сөздер жиынтығы

жылдам жатталады, ол орындалатын іс-әрекетке жеткіліксіз жүйеленеді, дұрыс ұйымдастырылмайды.

Көрудің бұзылуы белсенділікті төмендетеді, көру анализаторы арқылы қабылдау шектелгендіктен, қоршаған ортада бағыт-бағдар ұстауы да, сыртқы ортамен байланысы да бәсеңдейді. Ойлау қабілеті де өзіндік ерекшелікпен қалыптасады. Себебі көрудің бұзылуы ойлаудың дамуына кері әсер етеді, шектейді. Көру қабілетінің бұзылуы танымдық қабілеттің дамуына спецификалық өзгеріс әкеледі.

Көру қабілеті бұзылыс дәрежесіне және пайда болу уақытына, компенсация мүмкіндігіне байланысты арнайы оқу мен жаттығулар жүйесі құрасырылған. Нашар көретін балалардың оқыту жағдайы әлсіз көру қабілетін сақтай алатын, оның көру арқылы қабылдауын жақсартатын ауырпалық түсірмейтін жағдайда болуы керек. Көру кемістігінің компенсациясы ретінде оқытудың тифлотехнологиялық және аудиовизуалды құралдары кеңінен қолданылады. Оптикалық түзету құралдарынан басқа да аудиовизуалды құралдарды және аппараттар, есте сақтау құрылғылары бар электронды-оптикалық жүйелер қолданылады. Көру қабілеті бұзылған балалардың тәрбиесі мен оқуын ұйымдастыру барысында тұлғаның оңқасиеттетірін қалыптастыра отырып, қарым-қатынас пен оқуды мотивациялауға болады.

Көру қабілеті бұзылған баламен жұмыс істейтін мұғалімге бөлмедегі жарыққа, терезенің фонына тұрмауға кеңес беріледі. Көрнекілік жасағанда бала жақсы қабылдайтын ашық түстерді пайдалану ұсынылады.

Балаға тапсырма орындату кезінде қосымша уақыт бөлген жөн, себебі, көрнекі қабылдау, тапсырманы түсіну, қайта қарау үшін уақыт қажет.

Жазбаша тапсырма орындағанда көбірек уақыт берген жөн. Мұғалім баяу сөйлеп, сұрақты нақты әрі мазмұны түсінікті етіп, қарапайымдап берген жөн, әрі ойлануға 1-2 минут уақыт беру керек.

Күнделікті көз шаршауын жеңілдетуге арналған жаттығулар қолдана отырып, іс-әрекет түрлерін өзгерту, оқу-тәрбие үдерісіне динамикалық пауза енгізу ұсынылады. Көру қабілеті бұзылған балалармен сабақ өткізу кезінде объектіні көрнекі түрде жақсы қабылдауға, оның түсін, пішінін, басқа объектілердің фонында орналасуын, қашықтығын ажыратуға жағдай жасалады.

Материал үлкен, түсі, контуры, сұлбасы бойынша анық көрінетін, табиғи өлшемге сәйкес болуы керек, нысандарды тақтаға бір сызыққа немесе нүктеге біріктірілмейтіндей етіп орналастыру керек. Бастауыш сынып 2-3 тен 6-7 объектіге дейін қолдануға болады, балаға тақтаға жайындап көруіне рұқсат беріледі.

Дене шынықтыру сабағы кезінде ескеретін жайттар: спортпен шұғылдану кезінде қарсы көрсетілімдерді қатаң ескеруі қажет, жайлап жүгіру, теннис спорт түрлерін тағайындауға болады. Жоғары миопиямен, әсіресе, көз түбінің асқынуымен, глаукомамен, линзаның сублюксациясымен және т.б. дененің кенеттен қозғалуымен оның шайқалу мүмкіндігімен, бір көтеруді биіктіктен секіру қарсы көрсетілім болып табылады.

Ал, еңбек сабақтарында көру жүктемесінің ұзақтығы (тігу, сурет салу, мүсіндеу) қысқарады. Бастауыш сыныптар үшін: көру қабілеті бұзылған бала

үшін күніне сабақ саны біртіндеп көбейтіледі . Көру қабілеті нашар бастауыш сынып оқушыларының ең жоғарғы үлгерімі екінші сабақта, жоғарғы сыныпта екінші және үшінші сабақтарда байқалады, жазу жұмыстары күннің жақсы түсу уақытында жасалады, апта күндерінен сейсенбі, сенбі минимум дәрежеде болады.

Көру қабілетінің бұзылуы әдемі жазу дағдыларын қиындатады, сондықтан баланы қолжазбасына қойылатын талаптарды азайту керек. Мектептегі педагогтерге трафарет арқылы жазу және сызу дағдыларын, штрихтау дағдыларын, микрокеңістікте (қағаз бетінде) бағдарлауды дамытуға, көрнекі қабылдауды, зейінді, есте сақтауды дамытуға бағыталған жұмыстар жүргізу ұсынылады:

1. Көрнекі жады көлемі нақтылау және кеңейту;
2. Көрнекі қабылдау мен түсініктерді қалыптастыру және дамыту;
3. Көрнекі талдау мен синтезді дамыту;
4. Қол –көз үйлестерді дамыту;
5. Көрнекі –кеңістік қатынастарды көрсететін сөйлеу құралдарын қалыптастыру;

6. Оптикалық ұқсас әріптердің дифференциациясын үйрету. Әріптердің бейнесін жақсы игеру үшін балаға дәстүрлі түрдегі әдістер ұсынылады. Олар: пластилиннен сезіну, кесу, мүсіндеу, контур бойымен жазу, ауада жазу, ұқсас әріптердің айырмашылығын нақты түсіндіру, анықтау, элементтерден әріптерді құру, визуалды-кеңістік қабылдауын дамыту жаттығулары және т.б.

Ол үшін ең алдымен тексеріс жүргізіп алу, жоспар құрып, құжаттар рәсімдеу, ата-анасымен бірлесе отырып педагогикалық процесті бастау.

Оқушылардың көру гнозының дамуы: түсті қабылдауды дамыту, форманы қабылдауды дамыту, мөлшері мен шамасын қабылдауды дамыту.

Әріптік гноздың дамуы: әріптердің түсін қабылдауды дамыту, заттар мен әріптердің пішінін, өлшемін шамасын қабылдауды дамыту, саралау-әріптердің орналасуын. Көрнекі талдау мен синтезді дамыту: нысандардың пішінін есте сақтауды дамыту, түстерін есте сақтауды дамыту. Кеңістік қабылдау түсініктерін қалыптастыру: өз денесінің схемасын бағдарлау, заттың оң және сол бөліктерін саралау, қоршаған кеңістікті бағдарлау. Көрнекі –кеңістік қатынастарды көрсететін сөйлеу құралдарын қалыптастыру. Көз-қол координациясын дамыту.

Дыбыстың айтылуы мен оның жазылуындағы графикалық бейнесі арасындағы байланысты бекіту, аралас және ауыстырылған әріптерді автоматтандыру, саралау. Дауысты дыбыстарды саралау: оқшауланған жазу, буын мен сөздерде, сөз тіркесінде, сөйлем мен мәтінде. Мысалы жазылуында ұқсас дауыстылар: У - Ү, Е - Е, И - У, А - О, О -Ө.

Дауыссыз дыбыстарды саралау: оқшауланған, жеке тұрғандағы, буын мен сөздерде, сөз тіркесінде, сөйлем мен мәтінде. Мысалы жазылуында ұқсас дауыссыздарда: И - Ш, Л - Я, Л – М, Р-Ф, П-Р, Г-Р, Ш-Щ, П-Н, К-Н. Негізінен осындай әдістерді қолдансақ, оқу-тәрбие жұмысының әдісі қалыпты жағдайдағы балалармен жүргізілетін әдістен ерекшеленбейді.

Көру деңгейі функционалдық бұзылған балалардың ауру диагнозына байланысты әр қайсысымен ұсынылым бойынша жұмыстанылады.

Егер балада миопия ауруы болса, жақында тұрған нәрселерді жақсы көреді де, алыстағыны көрмейді. Бұл баламен жеке жұмыстану қажет және көзге арналған арнайы жаттығуларды жасап отыру керек. Жұмыс орны жарық болуына ықпал жасау және баланың денесін тіке ұстап отыруына бақылау жасап отыру керек. Көрнекілік түстері үйлесімді реңмен берілуі тиіс (қара реңге- қызғылт сары, жасыл түсті). Көру жүктемесі 10 минуттан аспауы тиіс, ауызша жұмыстану 10 мин.

Алыстан көру (гиперметропия Н) – алыстан да, жақыннан да көру қашықтығы бұзылған, алайда жақыннан көру қашықтығы балада анық байқалып тұрады. Мұндай баламен тақтамен жұмыстануға, ұсақ заттармен, үлестірме материалдарды бөліктермен беріледі.

Астигматизм (ast)- бала заттарды бұлдыр көреді, яғни алыс болса да жақын болса да көре алмайды. Астигматизмнің болу себебі көздің айналасындағы бұлшықеттерінің бірқалыпты болмауы. Мұндай баланың көру жүктемесі төмен деңгейде. Жазу жұмысы аз болуы шарт. Партаға дәптерді дұрыс орналастаруға тіке сызықты желімдеп қою керек. Егер гиперметропиялық астигматизм болса ұсақ заттарды, ұсақ суреттерді қолдану керек. Ал, егер миопиялық астигматизм болса жарық жақсы түсу шарт, контрастық реңде қызғылт сары және жасыл түсті көреді. Көру жүктемесі 10 минуттан аспауы тиіс.

Амблиопия – көру мүшесінің төмендеуі. Егер амблиопия туа пайда болса, бала басқаша көре алатынын білмейді. Сондықтан бала қалай көріп тұрса солай қабылдайды. Сол себептен көзіне байланысты шағым айтпай жүре береді. Көрнекілік нақты, артық сызба, сурет болмауы керек. Тақтадағы суретке жақсы көретін көзімен қарауы қажет. Сурет, графикалық үлгілер үлкен болуы шарт.

Нистагм көз ауруында – баланың көзі төмен-жоғары, көлденең ойнақшып тұрады. Мұндай баламен жеке картамен жұмыстану керек. Жүргізіп оқыған кезде коррекциялық сызғышты пайдалануды қажет етеді. Балаға оқуға ыңғайлы уақытты таңдау қажет.

Қыли көзді ауруы (косоглазия) – көз қимылының бұзылуы. Қыли көзінің көру қалдығының төмендеуі. Егерде балада көзінің ауытқушылығы 15-20 градус болса көз әйнекті тағуға міндетті. Көздің қарашығы екі жаққа қарап тұрса, кітап қоюға арналған кітапқойғыш керек емес. Ал, егер көз мұрынға қарап тұрса кітапқойғыш міндетті түрде қажет. Баланы асықтыруға мүлдем болмайды.

Көру қабілеті бұзылған балаларды сыныпта орналастыру ерекшеліктері. Амблиопиясыз страбизмі бар балалар кез-келген партаның ортаңғы қатарында, страбизмі және амблиопиясы бар балалар бірінші парталардың ортаңғы қатарында отыруы керек, көру өткірлігі неғұрлым төмен болса, соғұрлым тақтаға жақын отырады. Дегенмен страбизмнің түрін ескеру қажет. Конвергентті страбизм кезінде оқушы тақтадан көру өткірлігі мүмкіндігінше алыс отыруы керек; дивергентті страбизм-керісінше, көру өткірлігіне қарамастан тақтаға мүмкіндігінше жақын отыруы қажет.

Фотофобиядан зардап шегетін балалар (альбинизммен және т.б.) жарықтандырылған терезелерден мүмкіндігінше алыс отыруы керек, олардың орнын экранмен көлеңкелеуге болады.

Катаракта кезінде балалар жарықтан алысырақ жұмыс істейді. Глаукомамен ауыратын балалар (фотофобия болмаған жағдайда) керісінше, жарықтандырылған терезелерге мүмкіншілінше жақын отыруы керек. Көру қабілеті бұзылған баланы сыныпқа орналастыру мәселесі бойынша маманмен кеңесу қажет. Сыныпқа ашық түсті перделер ілінеді, дұрыс отыруына жағдай жасаймыз, дәптер мен кітап көзбен керекті арақашықтыққа қоямыз. Жазу сызықтарымен бөлінген дәптерлер қолданылады. Тақта күңгірт, тіпті жасыл түсті жуылған, таза болуы керек.

Қорытындылай келе көру қабілеті бұзылған балаларды тәрбиелеудің негізгі аспектілеріне жарық түсіріп, осы саладағы қиындықтар мен перспективаларды анықтап, оқшының жай-күйін талдап оқытуға жүйелі көзқарас, технологияларды бейімдеу және әлеуметтік қолдауды қалыптастыру қажет. Оқытудың заманауи әдістері, соның ішіндегі инновациялық технологияларды қолдану көру қабілеті шектеулі балалардың әлеуетін ашуға жаңа мүмкіндіктер береді. Балалар сенімділігі мен тәуелсіздің қалыптастыруға ықпал ететін түсіну мен қосуға негізделген психоәлеуметтік қолдау маңызды рөл атқарады. Сондықтан қазіргі педагогтер технологиялық инновацияларды сұрыптай алуы және ата-аналарға жәрдемдесуі табысты тәрбиенің маңызды құрамдас бөлігі болып табылады. Халықаралық тәжірибе құнды сабақтар береді, ал зерттеулер мен одан әрі қадамдар дамуға мүмкіндік береді. Біз инклюзивті қоғам құру әр балаға тең мүмкіндіктер беруден басталатынын тағы еске саламыз. Оған білім беру практикасын, технологиялық шешімдерді жетілдіру және қолдау ортасын қалыптастыру арқылы қол жеткізуге болады, бұл біздің әділетті және инклюзивті қоғам құрудағы ортақ міндетіміз.

Қолданылған әдебиеттер тізімі

1. Тебенова Қ.С., Рымханова А.Р. Арнайы психология. – Алматы: «Дәуір», 2011
2. Абаева Г.А. Көру қабілеті бұзылған 0-1 сынып оқушыларының ауызша байланыстырып сөйлеуін қалыптастыру. Әдістемелік нұсқау – Алматы: ТП ҰҒПО, 2015.
3. Абдикаримова Т.М. Развитие устной связной речи учащихся младших классов в процессе работы над текстом: автореф. ... кан. пед. наук. - Алматы, 1992.
4. Баймұратова Б.Б. Мектеп жасына дейінгі балалардың тілін дамыту методикасы. - Алматы: Рауан, 1999.
5. Бақраденова А.Б. Мектеп жасына дейінгі балалардың қазақша сөйлеу тілін дамыту: Пед. ғыл. канд. дисс. - Алматы, 1993.
6. Аксенова А. К. Методика обучения русскому языку в специальной (коррекционной) школе. — М.: ВЛАДОС, 2000.

7. Диагностика нарушений речи у детей и организация логопедической работы: Сб. методических рекомендаций. — СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2000.

УДК: 376.1

ПРОФОРИЕНТАЦИЯ УЧАЩИХСЯ С ООП В УСЛОВИЯХ МНОГОПРОФИЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Зейнолдина А. Д.

Педагог-психолог, педагог-исследователь
КГУ «Средняя многопрофильная школа № 37»
ОО по г. Усть-Каменогорску УО ВКО
г. Усть-Каменогорск, Казахстан
e-mail: amina.z_78@mail.ru

Новые общественно-экономические условия, сложившиеся в нашей стране, смена парадигм в образовании и воспитании подрастающего поколения, а также цифровизация, урбанизация, рост технологий, обновление содержания профессий и рынка труда, привели к необходимости создания новых подходов к профориентации школьников.

Специалисты в области профориентации, как правило, ставят следующие задачи:

- достижение баланса между потребностями рынка труда и способностями, интересами и возможностями человека;
- прогнозирование успешности человека в профессиональной сфере;
- содействие профессиональному становлению молодежи с целью достижения ими возможности профессионального роста, социального и экономического развития.

В свою очередь, профессиональная ориентация является предпосылкой профессионального самоопределения школьников, мотивацией к учению в выбранном профессиональном направлении и постоянному совершенствованию в своей профессии.

Научные исследования в сфере профориентации, ее экономической, исторической и социологической составляющих, проводились такими классиками философской мысли, как Аристотель, Ф. Бекон, Т. Компанелла, К. Маркс, Т. Мор, Ф. Энгельс, Ленин В.И. и др. Проблематика сферы профориентации рассматривалась в трудах таких педагогов, как Блонский П.П., Лесгафт П.Ф., Макаренко А.С., Сухомлинский В.А., Ушинский К.Д., Шацкий С.Т. и др., а также ученых-психологов – Выготского Л.С., Давыдова В.В., Леонтьева А.Н., Павлова И.П., Теплова Б.М., Эльконина Д.Б. и др. Большой вклад в развитие психолого-педагогической мысли и профориентации внесли труды казахского мыслителя Абая Кунанбаева. Во всех своих обращениях к подрастающему поколению, Абай выдвигал основную мысль: «Процесс овладения знаниями или искусством какого-нибудь ремесла – высшее благо, для овладения чего необходим живой ум, сильная воля и благородные стремления» [7].

Концепция развития профориентационной работы в организациях среднего образования Республики Казахстан (далее – Концепция) разработана во исполнение поручения Президента Республики Казахстан К. Токаева, данным в Послании народу страны от 1 сентября 2021 года «Единство народа и системные реформы – прочная основа процветания страны». В частности, Глава государства отметил, что «...Особую значимость приобретает ранняя профориентация детей. Подрастающее поколение должно осознанно относиться к выбору будущей профессии...» [3].

Актуальность поднимаемых вопросов по развитию системы профориентации в Казахстане заключается в важности преодоления существующих на сегодняшний день противоречий между потребностями рынка труда в сбалансированной структуре кадров и сложившимися профессиональными устремлениями молодежи.

Согласно НОБД 40% выпускников 9-х классов поступают в организации технического и профессионального образования, ежегодно около 50-70% выпускников школ затрудняются в выборе профессии, в связи с чем возрастает значимость ранней профориентации обучающихся, с учетом особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей. Именно профориентация решает вопросы определения личностных особенностей, возможностей и способностей обучающегося к освоению профессии, выбору направления обучения и профильных предметов для сдачи экзаменов при поступлении в колледж/вуз, специальности и колледжа/вуза для обучения.

По данным исследований 60% трудоспособного населения работает не по специальности. На выбор профессии 87% школьников оказывают родители, при этом 75% родителей не знают о предпочтениях в выборе будущего места работы своих детей. Только 10% обучающихся осведомлены о востребованных в Казахстане профессиях[6]. Среди основных причин стереотипности представлений о профессиях отмечается отсутствие эффективной системы ранней профориентации, семейные традиции и стереотипность социальных трендов, вследствие чего выбор сферы будущей трудовой деятельности не соответствует потребностям рынка труда и влечет дополнительные расходы в экономике.

Несмотря на проводимую государством политику по созданию условий для инклюзивного образования, в Казахстане имеется ряд нерешенных проблем в обучении и трудоустройстве обучающихся с ООП. Так, исследования, проведенные Центром Инклюзивного образования показали, что отсутствуют системные подходы к профессиональной ориентации обучающихся с ООП, требуется проведение курсов повышения квалификации для преподавательского состава организаций технического и профессионального, вузовского образования по разработке образовательных программ для лиц с ООП, а также их обучению.

Учитывая, что профориентация является также и экономическим инструментом развития кадрового потенциала Казахстана, подготовка молодежи к выбору профессии с учетом конъюнктуры рынка труда, оказание помощи в

профессиональном самоопределении и трудоустройстве является основополагающим инструментом кадровой политики на уровне всего общества.

Указом Главы государства 2025 год объявлен Годом рабочих профессий. В целях повышения престижа рабочих профессий и реформы технического и профессионального образования Правительством утвержден Республиканский план по проведению Года рабочих профессий, а также Министерством принята Дорожная карта трансформации технического и профессионального образования на 2025-2027 годы. Отметим, что во всех регионах страны разработаны планы проведения Года рабочих профессии, включающие меры по повышению престижа рабочих профессий, качества подготовки кадров, расширения взаимодействия с работодателями.

Планы мероприятий включает в себя: Атлас новых профессий и компетенции с учетом региональных особенностей, трансформацию технического и профессионального образования, подготовку сертифицированных специалистов международного уровня, создание рабочих мест, защиту прав и повышение статуса рабочих профессий. Совместно с предприятиями откроются 1000 профильных классов в школах, где учащиеся с ООП смогут получить будущую профессию.

«Реформа профориентационной работы позволит школьникам с ООП узнать о новых требованиях на рынке труда, оценить карьерные перспективы в конкретных отраслях экономики, сделать правильный выбор профессии. Будет усилена профориентационная служба в школах, которая полностью охватит профессиональную диагностику учащихся. А также внедрен опыт обучения старшеклассников практическим навыкам и первой рабочей профессии на базе колледжей», - подчеркнул министр просвещения РК Гани Бейсембаев.

Содержание профориентационной работы заключается в масштабной работе по стимулированию самостоятельного выбора обучающимися своей будущей сферы деятельности на основе личностных характеристик и информированности о спросе на специалистов.

Наша школа является многопрофильной. Здесь обучаются дети с нарушениями эмоционально-волевой сферы, ЗПР, ДЦП, с нарушением слуха. Работает команда специалистов, которая осуществляет поддержку детей с ООП, в том числе при выборе профессии. Учащиеся нашей школы поступают в ВУЗЫ и колледжи города, получают образование и, зачастую, находят профессию по душе.

В случае, если у обучающихся выявлены особые образовательные потребности, служба психолого-педагогического сопровождения нашей школы, совместно с родителями и педагогом - профориентатором, проводят комплексные мероприятия по оказанию индивидуальной поддержки обучающимся с ООП в выборе профессии.

На постоянной основе проходят ярмарки профессий, родительские лектории, с приглашением представителей определенных профессиональных направлений, а также учащиеся выезжают с педагогом-профориентатором в колледжи и ВУЗы города.

Педагогами-психологами нашей школы проводятся профориентационные тренинги, игры, беседы с учащимся с ООП с учетом их особенностей, профдиагностика. Такие как: «Я выбираю сам!», «Остров профессий», «Компас профессий», «Мы в профессии играли» и другие.

Учащиеся школы участвуют в конкурсах профессиональной направленности, занимают призовые места.

Подводя итоги, хочется отметить, что в нашей многопрофильной школе родители достаточно вовлечены в мероприятия профориентационной направленности.

Регулярно осуществляется сопровождение родителей обучающихся с ООП в вопросах профессионального самоопределения их детей.

Профориентационная работа в школах ведется с учетом особых потребностей и индивидуальных возможностей обучающихся, следовательно, соблюдается принцип инклюзивности.

Наблюдается взаимосвязь школы, семьи, организаций технического и профессионального, высшего образования, центров занятости, работодателей по вопросам профориентации выпускников школ с ООП.

Список использованной литературы

1. Сайт Организации Объединенных Наций [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/>.

2. Послание Главы государства Касым-Жомарта Токаева народу Казахстана от 1 сентября 2021 г. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://akorda.kz/ru/glava-gosudarstva-vystupil-s-poslaniem-narodu-kazahstana-181421>.

3. «Об утверждении государственных общеобязательных стандартов дошкольного воспитания и обучения, начального, основного среднего и общего среднего, технического и профессионального, послесреднего образования». Приказ министра просвещения Республики Казахстан от 3 августа 2022 г. № 348 [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V2200029031#z1165>.

4. «О внесении изменения в приказ Министра образования и науки Республики Казахстан» от 19 декабря 2018 года № 692 «Об утверждении Методических рекомендаций по проведению диагностики и определению профессиональной ориентации обучающихся в организациях среднего образования Республики Казахстан». Приказ министра образования и науки Республики Казахстан от 15 апреля 2019 г. № 150 [Электронный ресурс]. — Режим доступа: https://online.zakon.kz/Document/?doc_id=34241215&pos=4;-106#pos=4;-106.

5. Атлас новых профессий и компетенций [Электронный ресурс].

6. «О правах ребенка». Закон Республики Казахстан от 8 августа 2002 г. № 345 [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/Z020000345>.

7. Сыздыкова К. Развитие системы профориентационной работы в школах РК как фактор расширения доступа к высшему, техническому и профессиональному образованию [Электронный ресурс] / К. Сыздыкова. — Алматы, 2018. — 36 с.

8. Каримова М. Насколько эффективно государство трудоустроит и переобучит население? [Электронный ресурс] / М. Каримова. — Режим доступа: <https://www.soros.kz/ru/how-efficiently-will-the-state-employ-and-retrain-the-population/>.

9. Липовка А. Труд без дискриминации в Казахстане: от формализма к эффективности [Электронный ресурс] / А. Липовка.

10. Nurshat A. Competences given to disabled students within the scope of inclusive education / A. Nurshat, Y. Almazhai, B. Laura, A. Begakhmet, A. Zhorabekova, B. Bagdat, U. Elmira // World Journal on Educational Technology: Current Issues. —2021. — 13(4). —Р. 696-706. Access mode: <https://doi.org/10.18844/wjet.v13i4.6256>.

11. Булуни А.М. Формирование трудовых ценностей организации у учащихся VII-IX классов в процессе преподавания предметов гуманитарного цикла: автореф. дис. канд. пед. наук / А.М. Булуни. — Брянск, 1991. — 17 с

12. Леонтьев В.Г. Психологические условия повышения качества трудовой и профессиональной подготовки молодежи: Межвуз. сб. науч. тр. / под ред. В.Г. Леонтьева и др. — Новосибирск: НГПИ, 1989. — 125 с. 24

13. Павлютенков Е.М. Управление профессиональной ориентацией в общеобразовательной школе. — Владивосток: Дальневост. ун-т, 1990. — 172 с.

УДК:159.9

ПРИЧИНЫ И ПОСЛЕДСТВИЯ КОМПЬЮТЕРНОЙ ИГРОВОЙ ЗАВИСИМОСТИ У ПОДРОСТКОВ

Каримова Я.А.

Научный руководитель: Тюлюпергенева Р.Ж., к.п.н., ассоциированный профессор кафедры психологии и коррекционной педагогики ВКУ имени Сарсена Аманжолова, г. Усть-Каменогорск, Казахстан

Современные информационные технологии позволили создать новую уникальную по своей сути реальности – виртуальную, влияние которой на человека весьма велико. Порой виртуальная реальность начинает представляться как объективная. В результате этого у некоторых людей может формироваться игровая компьютерная зависимость.

Многие исследователи, в том числе Ю.Д. Бабаева, А.Е. Войскунский и др. подчеркивают, что в разумных пределах работа за компьютером, пользование Интернетом или некоторые видеоигры могут быть даже полезными для человека, как средства, развивающие логику, внимание и мышление. Многие компьютерные игры могут быть познавательными, а в Интернете можно прочесть много полезной и интересной информации [2].

Однако с развитием компьютерных технологий, а соответственно развитием индустрии компьютерных игр (которые становятся все многообразнее, красочнее и реалистичнее) растет число людей не просто увлекающихся ими, а превращающихся потенциальных и реальных игровых компьютерных аддиктов [4].

Игровым компьютерным аддиктом называют человека, страдающего игровой компьютерной аддикцией, то есть нехимической психологической зависимостью человека от компьютерных игр. Под длительным и регулярным нахождением в виртуальной реальности понимают такое поведение человека, когда игровая деятельность занимает более 60 часов в месяц и носит регулярный, систематический характер (перерыв без объективных причин не более 3х дней).

На сегодняшний день существует достаточное количество исследований, раскрывающих значимость игрового компонента в формировании культуры личности детей и подростков, но мало исследований, посвященных исследованию особенностей личности студентов.

Интернет-игры вызывают в настоящее время особое беспокойство, так как это уже не отдельный человек, страдающий компьютерной зависимостью, а целая система, втягивающая все больше игроков. Опасно это тем, что студенты и юноши начинают создавать не просто собственную субкультуру, сколько свой «закрытый мирок».

Известно, что юношеский возраст – это время бурь и потрясений в поиске ответов на жизненно важные вопросы. В этом возрасте у многих отмечается повышенная эмоциональность, тревожность, чувство одиночества, склонность к депрессивным реакциям. Это возраст контрастов и во внутреннем мире человека, и в сферу его межличностных отношений [7, с. 67].

Свойства личности начинают активно проявляться в интересах. В эмоциональных чертах личности преобладают повышенная возбудимость, страстность и запальчивость [8, с. 39].

Для реализации поставленной цели нами было проведено исследование личностных особенностей и эмоциональной сферы студентов первого и второго курса, обучающихся по программам среднего профессионального образования. Исследование проводилось в два этапа.

На первом этапе мы протестировали 62 студентов с помощью теста на Интернет-аддикцию. По результатам диагностики мы выделили две группы испытуемых: в экспериментальную группу вошли 9 студентов, у которых по данным пилотажного тестирования обнаружилась компьютерная зависимость; в контрольную группу вошли 20 студентов, у которых увлеченность компьютером по результатам тестирования не является аддиктивной. Мы не стали включать в опытные группы 30 студентов «группы риска» по фактору развития компьютерной зависимости и 3 человек с другими видами компьютерной аддикции.

Для определения особенностей эмоциональных состояний и настроений мы использовали методику «Самочувствие. Активность. Настроение» (САН). По результатам сравнительного анализа методики САН у учащихся контрольной и

экспериментальной групп были обнаружены некоторые различия, что отражено на рисунке 1.

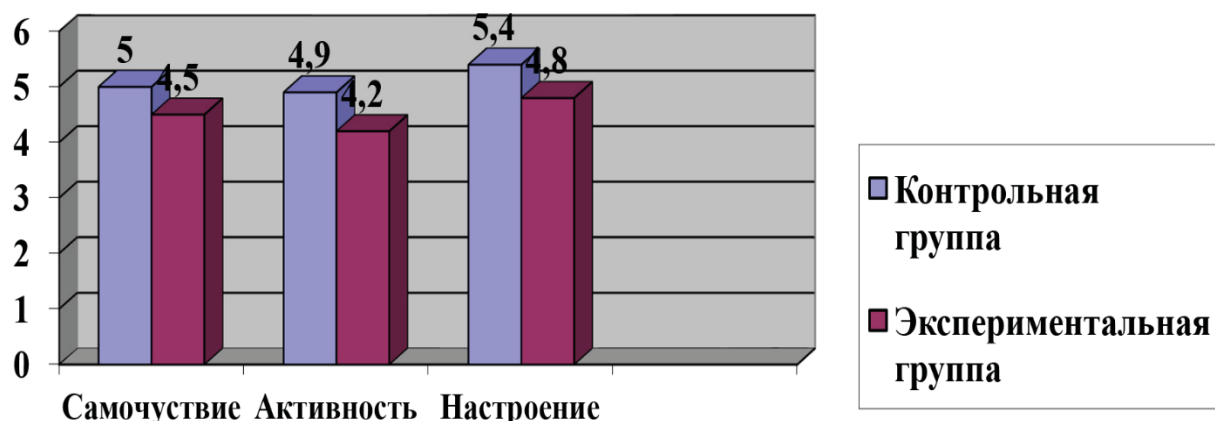


Рисунок 1 - Результаты исследования эмоциональных состояний учащихся контрольной и экспериментальной групп

Как видно из диаграммы, средние значения студентов с игровой компьютерной зависимостью по всем трем составляющим функционального психоэмоционального состояния (самочувствие, активность, настроение) ниже средних значений этих же параметров в группе испытуемых, у которых компьютерной зависимости не обнаружилось. Полученные результаты соответствует существующим в науке представлениям об эмоциональных состояниях у компьютерных игроков [6].

Депрессивные состояния геймеров-аддиктов авторы объясняют тем, что, во-первых, они не могут полностью удовлетворить свою потребность в компьютерной игре; во-вторых, они осознают и переживают бесполезность увлечения компьютерными играми и, собственную бесполезность, наряду с невозможностью прекращения увлечения в силу наличия психологической зависимости.

Для определения уровня тревожности у учащихся контрольной и экспериментальной групп мы использовали тест Тейлора, результаты которого отражены на рисунке 2.

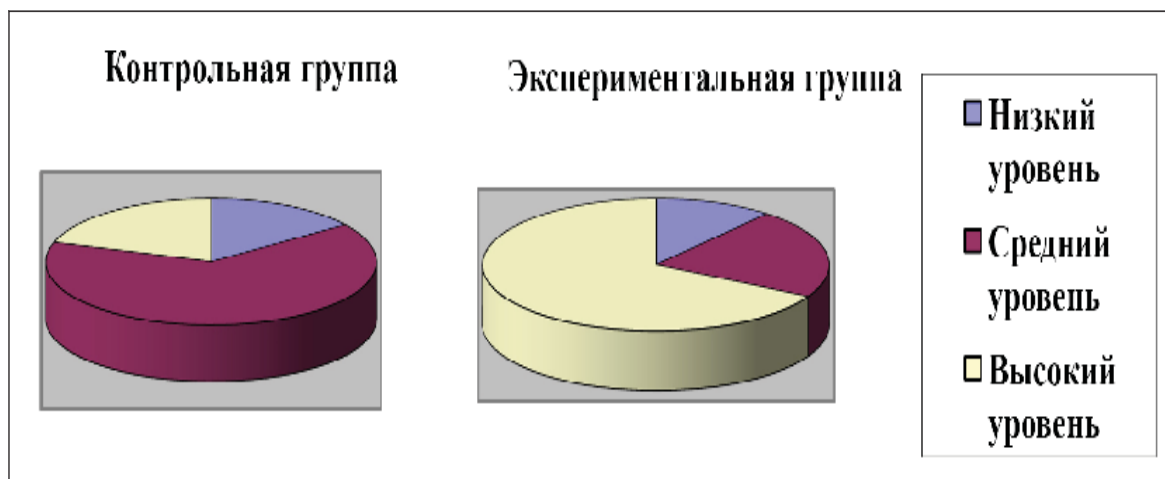


Рисунок 2 - Результаты исследования уровня тревожности учащихся контрольной и экспериментальной групп

По результатам диагностики тревожности учащихся мы определили, что в контрольной группе у 15% испытуемых – уровень тревожности низкий, у 65% – средний и только у 20% – высокий уровень тревоги. В экспериментальной группе низкий уровень тревожности обнаружен у 11% испытуемых, средний – у 22%, 67% учащихся, вошедших в экспериментальную группу, обнаружили высокий уровень тревожности.

Полученные результаты указывают на то, что у студентов, имеющих компьютерную игровую зависимость уровень тревожности выше, чем у их сверстников, не имеющих данной аддикции.

Исследователи, занимающиеся проблемой компьютерной зависимости, полагают, что тревожность у компьютерных аддиктов – это не только причина и следствие длительного и регулярного нахождения в виртуальности, но такая личностная характеристика, которая является своего рода катализатором формирования и усиления психологической зависимости человека от компьютерных игр [6].

Изучение личностных акцентуаций студентов по тесту Шмишека в обеих группах показало, что наиболее яркое проявление среди них имеют гипертимный, экзальтированный, возбудимый, циклотимный и эмотивный типы акцентуаций.

Если учитывать степень проявления каждой акцентуации в обеих группах, исходя из того, что 1-я степень отвечает 13–15 баллам, 2-я – 16–18 баллам, 3-я – 19–21 баллу, а 4-я – 22–24 баллам, то заметна разница по каждому типу акцентуации.

Таким образом, студенты, вошедшие в экспериментальную группу (с наличием игровой компьютерной зависимости) имеют более выраженные по эмоциональной расцветке указанные типы личностных акцентуаций.

Обобщая все вышеизложенное, можно заключить следующее. Теоретический анализ проблемы показал. Что многие современные исследователи обеспокоены возрастающим количеством геймеров и их психологическими особенностями. По результатам нашего экспериментального исследования можно сказать, что у студентов с игровой компьютерной зависимостью более высокий уровень тревожности и агрессивности (особенно по таким показателям как косвенная агрессия и раздражение); более низкие значения составляющих функционального психоэмоционального состояния (самочувствие, активность, настроение); у них более выраженные по эмоциональной расцветке типы личностных акцентуаций (гипертимный, экзальтированный, возбудимый, циклотимный и эмотивный).

Список использованной литературы

1. Асмолов А.Г., Цветкова Н.А., Цветков А.В. Психологическая модель интернет-зависимости личности // Мир психологии. - 2024. - № 1. - С. 170–192.
2. Бабаева Ю.Д., Войскунский А.Е. Одаренный ребенок за компьютером. М.: Сканрус, 2023. - 336 с.

3. Гишинский Я.И. Девиантология: социология преступности, наркотизма, проституции, самоубийств и других «отклонений». М.: Алеф-пресс, 2024. - 520 с.
4. Егоров А.Ю. Нехимические зависимости. СПб.: Речь, 2017. - 190 с.
5. Иванов М. С. Психологические аспекты негативного влияния игровой компьютерной зависимости на личность человека // Психологический журнал. - 2019. - Т.20. - № 1. - С. 94–102.
6. Кон И.С. Психология ранней юности. М.: Просвещение, 2019.- 256 с.
7. Личко А. Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков. СПб.: Медицина, 2023. - 256 с.
8. Милукова Е.В. Влияние компьютера, как средства массовой информации, на появление и увеличение уровня агрессивности в поведении подростка // Проблемы практической психологии. Ч. 2. - 2020. - С. 124–129.

УДК 159.9.075

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ БАРЬЕРЫ ИНКЛЮЗИИ: КАК ОБЩЕСТВО ВОСПРИНИМАЕТ ЛЮДЕЙ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ

Красулина Ю.

Научный руководитель: Кукина Ю.Е., к.пс.н., ассоциированный профессор кафедры психологии и коррекционной педагогики ВКУ имени Сарсена Аманжолова, г. Усть-Каменогорск, Казахстан
uliakrasulina12@gmail.com

Инклюзия в обществе предполагает создание равных условий для всех его членов, независимо от их физических, психических или сенсорных особенностей. Однако даже при наличии инфраструктуры и правовой поддержки люди с инвалидностью продолжают сталкиваться с препятствиями, главным из которых являются психологические барьеры. Эти барьеры формируются на уровне общественного сознания и влияют как на отношение к людям с инвалидностью, так и на их собственное самовосприятие. Данная статья рассматривает основные психологические барьеры инклюзии, причины их возникновения и возможные пути преодоления.

Основные психологические барьеры:

1. Стереотипы и предубеждения

Общество часто воспринимает людей с инвалидностью через призму устоявшихся стереотипов. Их могут рассматривать как слабых и неспособных к самостоятельной жизни либо, напротив, как «сверхлюдей», которые обязаны преодолевать трудности с героической стойкостью. Оба этих стереотипа являются вредными, поскольку они не позволяют видеть человека таким, какой он есть, а формируют ожидания, далекие от реальности.

Стереотипы также касаются профессиональной деятельности: работодатели могут считать людей с инвалидностью менее продуктивными, что приводит к их дискриминации на рынке труда. В социальной сфере такой подход приводит к чрезмерной опеке или, наоборот, к социальной изоляции.

2. Страх и неуверенность в общении

Одной из ключевых проблем является страх людей без инвалидности перед общением с теми, у кого есть ограничения. Этот страх связан с отсутствием опыта взаимодействия, боязнью сказать что-то не то или неумением правильно предложить помощь. В результате люди предпочитают избегать контакта, что приводит к еще большей социальной изоляции людей с инвалидностью.

Непонимание потребностей таких людей также усугубляет ситуацию. Например, человеку с инвалидностью могут предлагать ненужную помощь или, наоборот, игнорировать его просьбы, боясь обидеть. Такое поведение формирует у человека с инвалидностью ощущение отделенности от общества.

3. Социальная исключенность и эффект «чужака»

Люди с инвалидностью часто сталкиваются с ситуацией, когда их воспринимают как «чужих» в социуме. Это выражается в разделении на «нас» и «их», что мешает полноценной интеграции. Например, даже в инклюзивных школах дети с инвалидностью могут оставаться в социальной изоляции из-за предубеждений сверстников или недостаточной подготовки учителей к работе в инклюзивной среде.

Эффект «чужака» также выражается в недостаточном представительстве людей с инвалидностью в публичной сфере. В медиа они редко изображаются в повседневных ролях – либо выступают в качестве «примеров мужества», либо фигурируют как объекты жалости. Отсутствие обычных, житейских историй с их участием только укрепляет представление об их «инаковости».

4. Самостигматизация и заниженная самооценка

Важным аспектом является влияние общественных установок на самовосприятие людей с инвалидностью. Когда человек постоянно сталкивается с барьерами и ограничениями, он может сам начинать считать себя неспособным к полноценной жизни. Это приводит к низкой самооценке, снижению мотивации к развитию и даже депрессивным состояниям.

Многие люди с инвалидностью вынуждены постоянно доказывать окружающим свою состоятельность, что вызывает эмоциональное выгорание. Кроме того, давление общества может проявляться в навязывании ограничений: например, человеку говорят, что он не сможет работать в определенной сфере, завести семью или быть независимым.

Пути преодоления психологических барьеров:

1. Просвещение и информирование

- Введение в образовательные программы тем, связанных с инклюзией.

- Организация социальных кампаний, разрушающих мифы и стереотипы о людях с инвалидностью.

- Популяризация истории успешной интеграции в общество.

2. Формирование инклюзивной культуры

- Развитие программ наставничества, где люди без инвалидности учатся взаимодействию и взаимопомощи.

- Интеграция людей с инвалидностью в общественные мероприятия, культуру, спорт.

- Расширение представительства в СМИ: изображение людей с инвалидностью как обычных граждан, без гиперболизации их роли.
- 3. Создание комфортных условий для общения
 - Развитие инклюзивного образования, при котором дети с инвалидностью растут вместе со сверстниками и с ранних лет воспринимаются как равные.
 - Организация тренингов для сотрудников разных сфер (медицины, образования, сервиса) по работе с людьми с инвалидностью.
 - Поддержка инициатив, направленных на открытое взаимодействие и диалог.

Психологические барьеры инклюзии – одна из главных причин социальной изоляции людей с инвалидностью. Несмотря на развитие инфраструктуры и законодательной базы, глубинные установки общества продолжают формировать преграды для их полноценной интеграции. Для преодоления этих барьеров необходимо менять общественное восприятие, разрушать стереотипы и создавать условия для естественного взаимодействия всех членов общества. Только через осознанное включение инклюзивных принципов в образование, культуру и повседневную жизнь можно достичь настоящего равноправия и принятия.

Список использованной литературы

1. Инклюзивное образование: теория и практика: сборник материалов V Международной научно-практической конференции. – Орехово Зуево: Редакционно-издательский отдел ГГТУ, 2020. – 436 с.
2. Тащёва А.И., С.В. Гриднева, М.Р. Арпентьева Социально-психологическая адаптация и проблемы инклюзивного сопровождения студентов с ОВЗ в вузе //Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. - Серия: Социальные науки. – 2021. - № 4 (64). - С. 136–145
3. Колокольникова М.В., и др Психологические барьеры инклюзивного взаимодействия как фактор риска для учащихся начальных классов // Психологический журнал. - 2024. -№21(1). – С. 5-8

УДК:376.112.4

ВЫЯВЛЕНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ МЕЖДУ ЛИЧНОСТНЫМИ ХАРАКТЕРИСТИКАМИ И ПСИХИЧЕСКИМИ СОСТОЯНИЯМИ СПЕЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ С РАЗНЫМ СТАЖЕМ РАБОТЫ

¹Кубентаева А.К., ²Кукина Ю.Е.

¹заместитель директора КГУ «Восточно-Казахстанский региональный научно-методический центр информатизации и развития образования «Örken»

²ассоциированный профессор, г. Усть-Каменогорск, Казахстан

Интересную область исследования в психологии представляет собой поиск взаимосвязи между такими компонентами как личностная и ситуативная

тревожность (терминология Спилбергера), и временная перспектива (исследования Зимбардо). Изучением этой проблемы занимались Пантелеева В.В., Куприянов С.Н., Курденко А.А., Серенко Б.А. и другие. В их исследованиях поднимались вопросы отношения личности к временному континууму в контексте уровня и вида тревоги у личности; особенности временной перспективы лиц пожилого возраста с разным уровнем тревожности, личностные особенности временной перспективы личности.

Нас заинтересовал вопрос взаимосвязи тревожности и временной перспективы у специальных педагогов со стажем деятельности от 0 до 15 лет. Мы предположили, что показатели временной перспективы и уровни личностной и ситуационной тревожности будут зависеть от стажа, а соответственно профессионального опыта. Дополнительно рассматривалась категория «толерантность к неопределенности».

Цель. Выявить взаимосвязь между временной перспективой, уровнем тревожности и толерантностью к неопределенности у специальных педагогов с разным стажем работы.

Задачи:

1. Определить уровень личностной и ситуационной тревожности, временной ориентации и толерантности к неопределенности у испытуемых.

2 Провести корреляционный анализ показателей с использованием коэффициента Спирмена.

3. Сравнить значения показателей между группами специальных педагогов с различным стажем работы с помощью критерия Манна-Уитни.

4. Интерпретировать полученные результаты и сформулировать выводы о влиянии профессионального стажа на исследуемые характеристики.

Основные понятия:

Личностная тревожность — это стабильная черта личности, которая отражает предрасположенность человека к переживанию настроения в различных ситуациях.

Ситуативная тревога, напротив, является временной реакцией на конкретные обстоятельства или события

Исследования показывают, что высокая личностная тревожность может усиливать ситуативную тревожность в стрессовых ситуациях. Например, люди с высокой личностной тревожностью могут более остро реагировать на стрессовые события, что может негативно сказаться на их функционировании и выборе, а также осуществлении решений.

Временная перспектива

Временная перспектива, по Зимбардо, зависит от того, как люди воспринимают время и как это восприятие влияет на их поведение и эмоциональное состояние. Зимбардо предлагает несколько типовых временных взглядов: ориентация на прошлое, настоящее и будущее. Исследования показывают, что люди с позитивной временной перспективой (например, с фокусом на будущее) имеют более низкие уровни тревожности и лучше справляются со стрессом.

Толерантность к неопределенности (по Герту Хофстеде) - индекс, определяющий уровень, при котором люди в культуре нервничают от ситуаций, воспринимаемых ими как неструктурированные, неясные или непредсказуемые, и от ситуаций, которых они пытаются избежать, поддерживая строгие кодексы поведения и веру в абсолютные истины.

В качестве основных были использованы *методики*:

1) Шкала тревоги Спилбергера-Ханина (State-Trait Anxiety Inventory, STAI)

Диагностическая методика является информативным способом самооценки как уровня тревожности в данный момент (реактивная тревожность, как состояние), так и личностной тревожности (как устойчивая характеристика человека).

Стандартизация методики проводилась Ю. Л. Ханиным на взрослых испытуемых. В 2011 году была проведена рестандартизация методики для подростков от 13 лет и взрослых (Зайцев, Хван, 2011).

2) Опросник временной перспективы Зимбардо, ZTP1

Авторы: P. Zimbardo, A. Gonzalez (1997), адаптация: Е. Т. Соколова, О. В. Митина и др. (2008)

По мнению Б. Гормана и А. Вессмана временная перспектива представляет собой индивидуальное отношение к психологическим концептам прошлого, настоящего и будущего: время и его характеристики рассматриваются не как объективные стимулы, существующие отдельно от человека, а как психологические концепты, конструируемые и реконструируемые им самим.

Исследования, проведенные А. Гонзалесом и Ф. Зимбардо, позволили выделить пять аспектов (факторов) временной ориентации. Два фактора касаются прошлого: негативного прошлого, где прошлое видится в основном неприятным и вызывающим отвращение, и позитивного прошлого, где прошлый опыт и времена видятся приятными, «через розовые очки» и с ноткой ностальгии. Еще два фактора касаются настоящего. С одной стороны, это гедонистическое настоящее, когда оно видится полным удовольствия, и ценится наслаждение моментом без сожаления о дальнейших последствиях поведения. С другой стороны, настоящее может быть фаталистичным: люди с такой ВО сильно верят в судьбу, уверены, что не могут влиять ни на настоящие, ни на будущие события своей жизни. Пятый фактор — это ориентация на будущее, характеризующаяся наличием целей, планов и направленностью поведения на реализацию этих планов и целей (Gonzales, Zimbardo, 1985; Zimbardo, Boyd, 1999).

3) Новый опросник толерантности к неопределенности (НТН) представляет собой отечественную интегральную методику, предназначенную для измерения такой личностной характеристики, как толерантность к неопределенности.

В качестве достаточно широкого понимания толерантности к неопределенности в зарубежной психологии можно привести следующее определение: это «способность человека принимать конфликт и напряжение, которые возникают в ситуации двойственности, противостоять несвязанности и противоречивости информации, принимать неизвестное, не чувствовать себя

неуютно перед неопределенностью». В отечественных исследованиях толерантность получила трактовку в качестве интегральной личностной характеристики, изучаемой в следующих основных ракурсах: психологической устойчивости, системы личностных и групповых ценностей, личностных установок и совокупностей разноуровневых индивидуальных свойств.

Выборку исследования составили специальные педагоги, проживающие на территории Восточно-Казахстанской области в количестве 40 человек.

Характеристика выборки:

- стаж работы от 0 до 15 лет,
- возраст от 20 до 43 лет,
- пол – женский.

В целях исследования групп была поделена на 2 подгруппы - 20 человек со стажем от 0 до 2 лет и 20 человек со стажем – от 5 до 15 лет.

Условия и сроки проведенного исследования

Исследование проводилось в октябре – ноябре 2024 года.

Этапы исследования:

- 1) определение выборки исследования (октябрь 2024 г.);
- 2) инструктаж испытуемых и сбор первичных данных (4-6 ноября 2024 г.);
- 3) обработка полученных результатов, их систематизация (7-15 ноября 2024 г.), приложения 1 и 2;
- 4) проведение статистического сравнительного анализа данных коэффициентом корреляции Спирмена (приложение 3) и сравнения двух групп, используя коэффициент Манна-Уитни (приложение 4) (15 – 25 ноября 2024 г.);
- 5) объяснение полученных результатов и подведение итогов (25.11-10.12.2024).

Результаты исследования

С использованием тестовых методик:

- Шкала тревоги Спилбергера-Ханина;
- Опросник временной перспективы Зимбардо;
- Новый опросник толерантности к неопределенности были исследованы

такие характеристики личности, как

- 1) личностная тревожность — устойчивое состояние беспокойства, связанное с восприятием мира как угрожающего;
- 2) ситуационная тревожность — реакция на конкретные стрессовые ситуации, проявляющаяся временно;
- 3) негативное прошлое — восприятие прошлого через призму негативных воспоминаний;
- 4) позитивное прошлое — акцент на положительных событиях прошлого;
- 5) фаталистическое настоящее — убежденность в том, что настоящее неподвластно контролю и определяется судьбой;
- 6) гедонистическое настоящее — ориентация на получение удовольствий в текущий момент;
- 7) будущее — ориентация на будущее, связанная с планированием и стремлением к достижениям.

8) толерантность к неопределенности — это личностное свойство, которое характеризует готовность человека принимать неопределенные ситуации, изменения и новизну;

9) интолерантность к неопределенности - противоположная толерантность; она обнаруживается в страхе перед неизвестным и нежелании вносить изменения.

10) межличностная интолерантность — это отличительный аспект интолерантности, который касается отношения человека к другим людям и их различиям. Она проявила нежелание или неспособность принимать и уважать мнения, убеждения, культуру и поведение других людей.

Эти категории охватывают личностные, временные и социальные аспекты, формируя комплексную картину психосоциальных взаимодействий.

Обработка и проведение сравнительного анализа включал следующие этапы:

1) выявление статистически значимых корреляции психологических характеристик с использованием коэффициента корреляции Спирмена.

2) проведение статистического сравнительного анализа двух групп, различающихся по одному признаку, используя коэффициент Манна-Уитни.

Коэффициент корреляции Спирмена — это статистический показатель, который измеряет степень связи между двумя ранжированными переменными. Он принимает значения от -1 до 1:

+1 — полная положительная корреляция (переменные растут вместе).

0 — отсутствие связи.

-1 — полная отрицательная корреляция (одна переменная растет, другая уменьшается).

Мы систематизировали полученные значения (Приложение 3) в соответствии со степенью связи.

Выявленные корреляции по коэффициенту Спирмена:

1. *Сильная положительная (прямая) корреляция* ($r \geq 0,7$):

Личностная тревожность — ситуационная тревожность ($r = 0,706$).

Личностная тревожность — негативное прошлое ($r = 0,738$).

Негативное прошлое — межличностная интолерантность ($r = 0,713$).

2. *Умеренная положительная (прямая) корреляция* ($0,3 \leq r < 0,7$):

Личностная тревожность – межличностная толерантность ($r = 0,657$).

Интолерантность — межличностная интолерантность ($r = 0,474$).

Ситуационная тревожность – негативное прошлое ($r = 0,597$).

Позитивное прошлое — будущее ($r = 0,471$).

Ситуационная тревожность – межличностная толерантность ($r = 0,323$).

Негативное прошлое – фаталистическое настоящее ($r = 0,454$).

Позитивное прошлое — гедонистическое настоящее ($r = 0,329$).

Позитивное прошлое — интолерантность ($r = 0,328$).

Позитивное прошлое — будущее ($r = 0,471$).

Фаталистическое настоящее - гедонистическое настоящее ($r = 0,39$).

Гедонистическое настоящее – межличностная интолерантность ($r = 0,316$).

Будущее – интолерантность ($r = 0,372$).

Интолерантность – межличностная интолерантность ($r = 0,474$).

3. Умеренная отрицательная (обратная) корреляция ($- 0,3 \leq r < - 0,7$)

Личностная тревожность – негативное прошлое ($r = - 0,33$).

Ситуационная тревожность — позитивное прошлое ($r = -0,478$)

Гедонистическое настоящее — толерантность ($r = -0,47$).

4. Слабая корреляция ($r < 0,3$) в остальных случаях, например:

Личностная тревожность — фаталистическое настоящее ($r = 0,298$).

Личностная тревожность — гедонистическое настоящее ($r = 0,288$).

Личностная тревожность — будущее ($r = 0,049$).

Ситуационная тревожность — будущее ($r = -0,069$).

Фаталистическое настоящее — межличностная интолерантность ($r = - 0,265$).

Коэффициент Манна-Уитни (U-критерий) — это непараметрический статистический критерий, используемый для сравнения двух независимых групп по одному количественному признаку. Он определяет, отличаются ли распределения значений в этих группах.

Малые значения U (U близко к 0) — группы значительно различаются.

Большие значения U (близкие к максимуму) — различия между группами отсутствуют или минимальны.

Уровень значимости (p-value):

Если $p < 0,05$, различия считаются статистически значимыми.

Если $p > 0,05$, различия считаются незначительными.

В качестве нулевой гипотезы в нашем исследовании выступало утверждение, что «распределение показателя является одинаковым для категории стаж».

Мы систематизировали полученные значения (Приложение 4) в соответствии со степенью различий.

1. Значимые различия ($p < 0,05$):

Ситуационная тревожность ($U = 0,05$)

Гедонистическое настоящее ($U = 0,049$)

2. Отсутствие значимых различий ($p > 0,05$):

Личностная тревожность ($U = 0,157$).

Негативное прошлое ($U = 0,201$).

Позитивное прошлое ($U = 0,659$).

Фаталистическое настоящее ($U = 0,369$).

Будущее ($U = 0,758$).

Толерантность к неопределенности ($U = 0,904$).

Интолерантность к неопределенности ($U = 0,758$).

Межличностная интолерантность ($U = 0,602$).

Выявленные статистически значимые корреляции (коэффициента корреляции Спирмена) позволяют нам говорить о следующих взаимосвязях психологических характеристик группы педагогов – дефектологов (рассмотрим сильную прямую взаимосвязь и обратную корреляцию).

а) Личностная и ситуационная тревожность ($r = 0,706$)

Эта сильная положительная корреляция предполагает, что специалисты-дефектологи с высокой личностной тревожностью (постоянной чертой личности) склонны также испытывать ситуационную тревожность (реакцию на конкретные стрессовые ситуации).

Это говорит о том, что личностная тревожность создает предрасположенность к переживанию тревоги в новых или сложных ситуациях, усиливая ситуационную тревожность, что может вызвать своеобразный «циклический эффект» - повторяющиеся эпизоды ситуационной тревожности могут укреплять черту личностной тревожности, формируя устойчивые негативные паттерны поведения.

б) Негативное прошлое и межличностная интолерантность ($r = 0,713$)

Сильная положительная связь между негативным прошлым (тяжелые или травмирующие события) и межличностной интолерантностью (неспособностью к принятию и уважению других людей и их мнений) свидетельствует о том, что негативный опыт влияет на качество социальных взаимодействий.

Соответственно, негативные события прошлого могут способствовать формированию недоверия и враждебности к окружающим. Люди с подобным опытом могут избегать контактов или вести себя агрессивно, что усиливает их изоляцию и снижает уровень социальной толерантности.

в) Личностная тревожность — негативное прошлое ($r = 0,738$).

Это означает, что люди с более выраженными негативными воспоминаниями о прошлом чаще проявляют высокую личностную тревожность.

Соответственно, негативные события прошлого (пережитые стрессы, травмы, семейные конфликты или неудачи) могут закрепить тревожные установки, формируя устойчивую черту личности — личностную тревожность.

г) Личностная тревожность – негативное прошлое ($r = -0,33$).

Отрицательное значение коэффициента Спирмена свидетельствует, что между этими категориями существует слабая связь, и, возможно, люди с более выраженной личностной тревожностью могут воспринимать свое прошлое как менее негативное, чем те, у кого тревожность низкая.

Однако эта корреляция достаточно слабая, чтобы не делать однозначных выводов без дополнительного контекста.

д) Ситуационная тревожность — позитивное прошлое ($r = -0,478$)

Отрицательная корреляция указывает на то, что позитивные воспоминания могут снижать тревогу в стрессовых ситуациях. Объясняется это тем, что воспоминания о приятных событиях помогают справляться со стрессом, обеспечивая психологическую устойчивость. Соответственно, люди с позитивным опытом чаще демонстрируют уверенность в себе, что снижает их склонность к тревожным реакциям.

е) Гедонистическое настоящее — толерантность к неопределенности ($r = -0,47$).

Эта отрицательная корреляция может означать, что ориентация на получение удовольствия в настоящем снижает способность к готовности человека принимать неопределенные ситуации, изменения и новизну. Стоит

отметить, что это может привести к эгоцентризму и межличностным конфликтам - увлеченность личными удовольствиями может привести к игнорированию потребностей других людей.

Полученные значения U критерия Манна-Уитни опровергли нулевую гипотезу только в двух случаях:

а) Ситуационная тревожность ($U = 0,05$), а значит опытные и начинающие дефектологи существенно различаются по уровню ситуационной тревожности. Вероятно, дефектологи с небольшим стажем чаще испытывают стресс в рабочих ситуациях из-за недостатка опыта.

б) Гедонистическое настоящее ($U = 0,049$). Критерий говорит о существующей статистически значимой разнице в ориентации на получение удовольствий в настоящем. Как вариант - молодые специалисты сильнее сосредоточены на текущих удовольствиях и отдыхе, чтобы компенсировать профессиональный стресс.

Проведенное исследование выявило статистически значимые взаимосвязи между временной перспективой, тревожностью и толерантностью к неопределенности у специальных педагогов.

Сильные корреляции были обнаружены между личностной тревожностью и ситуационной тревожностью ($r = 0,706$), а также между негативным прошлым и межличностной интолерантностью ($r = 0,713$), что подтверждает влияние прошлого опыта на социальные установки.

Отрицательные корреляции, такие как связь между ситуационной тревожностью и позитивным прошлым ($r = -0,478$), указывают на защитный эффект положительных воспоминаний.

Анализ U -критерия Манна-Уитни показал, что опытные специальные педагоги имеют более низкий уровень ситуационной тревожности ($U = 0,05$), по нашему предположению это связано с приобретенными навыками стрессоустойчивости и ориентацией в ситуации, наличием прошлого опыта решения аналогичных проблем.

Эти результаты подчеркивают значимость профессионального опыта в снижении уровня тревожности и адаптивности к неопределенным ситуациям, что может использоваться при разработке программ наставничества, повышения квалификации для начинающих специалистов.

ӘӘЖ: 376.1

АСБ БАР БАЛАЛАРДА ОЙЫН ӘРЕКЕТІ АРҚЫЛЫ СӨЙЛЕУ ТІЛІН
ДАМЫТУДЫҢ НЕГІЗІ

Қабылғазина Е.Қ., мұғалім-дефектолог

ШҚО білім басқармасының «Аутизмі (аутистік спектрінің бұзылуы) бар балаларды қолдау орталығы (autism-орталығы)» КММ, Өскемен қ.

e-mail: y.kabylgazina@utemuratovfund.org

Қарым-қатынас әлеуметтік процестер арасында жетекші орындардың бірін алатыны сөзсіз себебі қарым-қатынас арқылы біз ақпаратты, сезімдерімізді,

бағалауларымызды, құндылықтарымызды көрсету және жеткіз кезінде ең қажетті элементтің бірі. Ерте жастағы және мектеп жасына дейінгі балалардағы қарым-қатынасы дамуының жетекші іс-әрекеті әрине ойын арқылы қалыптасады. Ойын барысында бала әлеуметтік қатынастарды, құрдастарымен қарым-қатынасты, сондай-ақ қоғамдағы мінез-құлық ережелерін қалыптастырады. АСБ бар баланың қарым-қатынасының бұзылуы жүйелі болып табылады және дамудың барлық аспектілері мен деңгейлерінде көрінеді.

В. Н. Самойлованың көзқарасы бойынша, АСБ бар балада қарым-қатынастың алғашқы экспрессивті-мимикалық құралдары дамымаған, бұрмаланған, баланың анасының жанында бар екеніне, жылулығына эмоциональді жағымды жауап қайтармайды [4]. Сонымен қатар, эмоционалды дамуы бұзылған, жандану кешенінің қалыптаспауы және анасының қолында болған кезде, бала көбінесе ыңғайсыздық сезімін сезінуі, күлімсіреуінің болмауы сынды алғашқы белгілер қазіргі таңда әрбір ананы алаңдатуы керек жайт болып табылады. Ерте араласу жүйесіне сәйкес неғұрлым ерте жан-жақты оңалту-түзету әрекеттері жасалса баланың сәтті бейімделуі жүзеге асатыны мәлім.

Кеңестік дәурдегі белгілі педагог-психологі Д.Б.Элкониин баланың балалық шағында өтетін ойын әрекетінің даму кезеңдерін (үш жасқа дейін – заттық ойын, үш жастан жеті жасқа дейін – рөлдік ойын, алты жастан жеті жасқа дейін-ережелермен ойын) деп сипаттайды. Нормотипті бала осы кезеңдердің барлығынан сатылы кезеңмен еңсереді және әр кезеңдегі меңгерген дағдылары күрделеніп отырады. Бірақ қазіргі таңда аутизм спектрінің бұзылысы бар балалардың көбеюі бұрынғы қалыптасқан жүйені бұзып, балаға ыңғайлы, түсінікті, қарапайымнан күрделіге қарай принципін ұстана отырып, сапалы таңдалған әдіс-тәсілдерді қолдануды қажет етеді [5].

Қазіргі уақытта аутизмі бар балаларда қарым-қатынас дағдыларын дамытуға көптеген тәсілдер бар. Олардың барлығы тәсілді дараландыруға негізделген, бұл АСБ бар балалардағы бұзылыстың әртүрлі ауырлық деңгейімен және "мозаикалық" дамуымен түсіндіріледі [1]. АСБ бар балалардың сөйле тілін дамытудың ең көп таралған тәсілдері мінез-құлық принциптеріне негізделген әдістер болып табылады. Олардың ішіндегі ең танымалы және қазіргі уақытта Қазақстанда жиі қолданылатындар келесідей:

- қолданбалы мінез — құлықты талдау — АВА (Applied Behavior Analysis);
- сурет алмасу коммуникациялық жүйесі-PECS (Picture Exchange Communication System);
- ТЕАССН-тәсілі (Treatment and Education for Autistic and related Communication handicapped Children).

АСБ бар балалармен жұмыс істеудің осы тәсілдерінің барлығы белгілі бір дәрежеде өздерінің жетістіктерін, тиімді екенін көрсетеді. Теориялық және әдістемелік әдебиеттерді талдау негізінде біз ойын іс-әрекеті арқылы АСБ бар балаларда коммуникативті дағдыларды дамытудың тиімді жұмыс тәсілін ұсынамыз.

Бірінші кезеңде, АСБ бар баламен байланыс орнату, бала мен педагог арасында қолайлы психологиялық жағдай жасау қажет. Бақылау әдісін қолдану

баланың қызығушылықтары мен тәуелділіктерін анықтауда ең тиімді болып табылады. Педагог баланы бірлескен іс-әрекетке тарту мүмкіндігін анықтайды және байланыс орнату кездейсоқ болуы қажет. Ескеретін жайт балаға қысым жасамау, ұзақ бағытталған көзарастан аулақ болу керек. Ересек адамның баламен байланысының алғашқы әрекеттері тыныш, қолайлы жағдайда өтеді. Бұл жағдайда баланың психикалық жағдайын бақылау қажет, себебі егер бала мазасызданса, ересек адам баламен тактильді де, визуалды да байланысын жоғалту қаупі болады.

АСБ бар баланың назарын ойынға аудару үшін қажет кейбір ескере кететін әрекеттер бар:

- қатты сөйлемей;
- кенеттен қозғалыстар жасамау;
- баланың көзіне мұқият қарамау;
- егер бала ыңғайсыздық сезінсе, балаға тікелей жүгінбеу (бақылау).
- вербальді қарым-қатынас орнату.

Бастапқыда АСБ бар мектеп жасына дейінгі балаларда қарым-қатынасты дамыту үшін түзету жұмыстары ойын терапиясы түрінде жүзеге асырылады: ойыншықтарды жарықпен, дыбыспен, түспен манипуляциялау. Баланың қызығушылығын ояту және баланың қызығушылығын тудыратын объектіге көзқарасты бекіту қажет. Бала өзін қызықтыратын затты түрткен кезде, бұл зат балаға беріледі. Уақыт өте келе ұсынылған заттарға назар аударуы артады және бала ойыншықты ғана емес, ойыншықты ұсынатын педагогті де байқайды. «Иә», «жоқ», «бер», «көрсет» сынды демонстрациялық қимылдары орындалады.

Екінші кезең. Еліктеу - әлеуметтік коммуникацияны дамыту үшін бірнеше маңызды міндеттерді орындайды. Атап айтқанда, ол:

- басқа адамға әлеуметтік қызығушылықты білдіреді (тамақ сияқты негізгі қажеттіліктермен байланысты емес);
- эмоцияны басқа адаммен бөлісуге үйретеді;
- кезекпен әрекет етуге үйретеді;
- басқа адамға назар аударуды үйретеді.

Көптеген сарапшылар еліктеуді үйрету аутизмі бар балаларға көмектесудің маңызды мақсаты деп біледі. АСБ бар балаларды іс-әрекетке еліктеуге үйретудің классикалық тәсілі баланы "осылай жаса" нұсқауларына жауап беруге үйрету болып табылады. Ересек адам "осылай жаса" дейді — және іс-әрекетті көрсетеді, содан кейін балаға осы әрекетті қайталауға көмектеседі, содан кейін еліктеудің дұрыс әрекетін қандай да бір ынталандырумен марапаттайды, мысалы, сүйікті тәттісі немесе сүйікті ойыншығы арқылы. Имитациялық оқыту бірнеше қайталау арқылы жүзеге асырылады, мұнда сонымен қатар ынталандыруды анықтайды.

Үшінші кезең. Түсінікті сөйлеу тілін қалыптастыруға арналған дидактикалық ойындар. Сөз – сөз тіркесі – сөйлем контекстінде жүзеге асатын алгоритмді көрнекі материалдарды қамтитын жұмыс жүйесі. Бұл кезеңге жету және осы кезеңдегі меңгерілген дағдыларды білімдерді машықтандыру үшін күнделікті үздіксіз (рутина) ата-анамен де педагогпен де дамыту жұмыстары жүргізілуі қажет.

Төртінші кезең. Эмоционалды жағымды көңіл-күй тудыратын жаңа сезімдерді (визуалды, есту, тактильді-моторлы, дәмдік) белсендіретін сенсорлық ойындар қолданылады. Жоғарыда атап өткеніміздей, балалардың ерекшеліктерінің бірі – олардың функционалды мақсатын ескермей заттарды манипуляциялау. Баланың дамуына жаңа ресурстар беретін сенсорлық ойындар өткізу үшін балаға жағымды заттардың сенсорлық қасиеттерін ескеру қажет. АСБ бар балада ойынның қалыптасқан стереотипі бар, яғни қайталануымен, өзгермейтіндігімен, ұзақтығымен және сюжеттің болмауымен сипатталады.

Сенсорлық ойындар балаға жағымды эмоцияларды сезінуге, жаңа сенсорлық ақпарат алуға, ересек адаммен байланысуға мүмкіндік береді. Мұндай ойындардың мысалдары: су ойындары ("күю", "куыршақтарды шомылдыру", "қайықтарды жүзгізу", "ыдыс жуу"), бояулармен ойындар, бояуларды араластыру, сабын көпіршіктері бар ойындар сондай-ақ педагог ойынға жаңа мағына мен жаңа элементтерді, АСБ бар балада қалыптасқан ойынды енгізуі керек. Кейінірек, баланың ойын белсенділігін кеңейтетін, қазірдің өзінде түсінетін және қабылдайтын жаңа сенсорлық сәттерді қосуға болады.

Зерттеуші О. С. Никольская эмоционалды-семантикалық түсініктеме баланы қызықтыруға, не болып жатқанын түсінуге, айтылғанды түсінуге қол жеткізу үшін оны бір нәрсеге бағыттауға көмектеседі деп жазады. Бұл түсініктеме баланың тәжірибесіне байланысты болуы керек, жағымды сезімдерді бекітіп, жағымсыз сезімдердің себебін анықтап басу қажет, себеп-салдарлық байланыстар орнатуы керек. Баланың өзіне де, айналасындағыларға да, ертегі кейіпкерлеріне де түсініктеме беру керек. Жеке эпизодтарды талқылай отырып, педагог балаға сюжеттер арасындағы семантикалық байланысты үйретеді, балаға оқиғалар арасында логикалық байланыстар орнатуға, адамдар арасындағы қатынастарды орнатуға көмектеседі. Осылайша, сөйлеуді түсіну процесі жүреді, оқиғалар арасында байланыс орнатылады [2,3].

Келесі маңызды кезең-баланың жеке сабақтардан топтық сабақтарға ауысуы, алдымен жұптық жұмыс содан кейін ғана топқа тарту.

Аутизм спектрі бұзылыстары (АСБ) бар балаларда сөйлеу тілі маңызды бірнеше себептермен ерекшеленеді:

Коммуникация: Сөйлеу тілі балаларға өз ойларын, сезімдерін және қажеттіліктерін жеткізуге мүмкіндік береді. Бұл, әсіресе, АСБ бар балалар үшін өте маңызды, себебі олар әлеуметтік қарым-қатынас жасау кезінде қиындықтарға тап болуы мүмкін.

Әлеуметтік интеграция: Сөйлеу тілі балалардың достарымен, отбасы мүшелерімен және ортадағы адамдармен қарым-қатынасын жақсартуға көмектеседі. Бұл олардың әлеуметтік дағдыларын дамытуға ықпал етеді.

Когнитивті даму: Сөйлеу тілі балалардың ойлау қабілеттерін, зейіндерін және есте сақтау дағдыларын дамытуға ықпал етеді. Тілдің дамуы арқылы балалар ақпаратты жақсы түсініп, өңдей алады.

Эмоционалды даму: Сөйлеу тілінің көмегімен балалар өз эмоцияларын білдіруге, түсінуге және оларды басқаруға үйренеді. Бұл АСБ бар балалардың эмоционалды тұрақтылығын арттырады.

Оқыту мүмкіндіктері: Сөйлеу тілі оқу мен білім алу процесінде маңызды рөл атқарады. Балалар тіл арқылы жаңа ақпаратты меңгереді, сұрақтар қойып, жауаптар алады.

Сөйлеу тілін дамыту АСБ бар балалардың жалпы дамуына, өмір сапасына және әлеуметтік қарым-қатынасына оң әсер етеді.

Аутизм спектрінің бұзылуы бар баланың ойыны ерекше, әдетте заттарды стереотиптік монотонды түрде қолдану арқылы ұсынылады. Сырттай қарағанда, өндірілген пәндік манипуляциялардың мағынасы түсініксіз болып көрінеді. Бала бірдей әрекеттерді заттармен қайта-қайта қайталай алады. Көбінесе ойын аутостимуляцияға, яғни белгілі бір сенсорлық сезімдерді алуға бағытталған. Ойын мағынасы орындалатын әрекеттермен байланысты емес сөздерді немесе сөйлемдерді айтумен бірге жүруі мүмкін. Бұл жағдайда бала жалғыз ойнайды және ойынға құрдасын немесе ересек адамды тартуға деген ұмтылысын көрсетпейді.

Аутизм спектрінің бұзылуы бар баланың стереотиптік ойынға деген ұмтылысын жайлылық пен қауіпсіздік сезімімен түсіндіруге болады, өйткені мұндай ойында барлық әрекеттер мен оқиғаларды болжауға болады [3].

Сонымен, өзінің ерекше ойынында аутизм спектрінің бұзылуы бар бала өзінің, кейде тек өзіне түсінікті "сценариймен" және өзінің қауіпсіздік сезімімен әрекет етеді. Көбінесе айналасындағылар баланы өз ойын орнатуға, оның ережелерін өзгертуге, өз ойын өзгертуге және баланы нормативті дамып келе жатқан құрдастарымен теңестіруге тырысады. Бірақ, ойын дамытушы әсерге ие болады және баланың өзі оны ойнағысы келгенде ғана мақсатына жетеді. Баланың ойын формасын теріс бағалау, тыйым салу, айыптау мінез-құлықтың одан да көп бейімделуіне әкелетінін түсіну керек.

Осылайша, аутизм спектрінің бұзылуы бар баланың ойын әрекетін ұйымдастырудың ерекшеліктері: кездейсоқ байланыс орнату, алғашқы қарым-қатынас дағдыларын қалыптастыру үшін жағдай жасау, ересектермен белсенді қарым-қатынас жасау, көзбен байланыс орнату, сенсорлық ойындарды қолдану болып табылады. АСБ бар баланың сөйлеу тілін, қарым-қатынас дағдыларын дамыту баланың тікелей әлеуметтік кеңістікке бейімделуіне, қоғамда қалыптасуына әсер ететіні сөзсіз.

Қолданылған әдебиеттер тізімі

1. Нигматуллина И. А. Особенности логопедической работы по формированию коммуникативной функции речи у детей с расстройствами аутистического спектра // Молодой ученый. – 2020. – № 40. – С. 228-231.

1. Никольская О. С. Аутичный ребенок. Пути помощи – Москва, 2007. [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://static.my-shop.ru/product/pdf/110/1096364.pdf>

3. Никольская О. С. Дети и подростки с аутизмом. Психологическое сопровождение. – Москва : Теревинф, 2005. – 224 с.

4. Самойлова В. М. Игра как неотъемлемая часть коррекционной работы с детьми дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра // Психология и образование. – 2017. – № 5(35). – С. 4-9.

5. Эльконин, Д. Б. Психология игры. – Москва: Владос, 1999. – 360 с.

ӘОЖ 376.5:376.54:159.922.6

АУТИЗМ СПЕКТРІНІҢ БҰЗЫЛЫСТАРЫ (АСБ) БАР БАЛАЛАРДЫҢ КОММУНИКАТИВТІК ДАҒДЫЛАРЫН ДАМЫТУ

Қайрғазина А. Е.

Ғылыми жетекшісі: Ауренова М. Д., пс.ғ.к., психология және түзету педагогикаС. Аманжолов ат. ШҚУ, Өскемен қ., Қазақстан

e-mail: krzgn@mail.ru

Аутизм – бұл адамның жүйке жүйесіне әсер ететін күрделі бұзылыс. Бұл жағдай көбіне ерте балалық шақта пайда болады және өмір бойы жалғасуы мүмкін. Аутизм адамға қарым-қатынас жасау, сөйлеу, әлеуметтік қатынас орнату сияқты қабілеттерге әсер етеді. Аутизм спектрі кең, ол әр адамда әр түрлі дәрежеде байқалады. Кейбір адамдарда аутизмнің жеңіл түрі болса, басқаларында ауыр түрлері болуы мүмкін.

Аутизмнің белгілері ерте жастан анықталуы мүмкін, бірақ көбіне диагноз кешірек қойылады. Балалардағы аутизм қалай байқалады?

Аутизмнің негізгі белгілері мыналар:

1. Әлеуметтік қатынас орнатудағы қиындықтар;
2. Белгілі бір әрекеттерді қайталап орындау немесе қызығушылықтың аз болуы;
3. Қоршаған ортаға ерекше сезімталдық (мысалы дыбысқа, жарыққа жоғары сезімталдық).
4. Көзге тіке қарамау;
5. Қызығушылықтарының өте аз болуы немесе белгілі бір тақырыптарға қатты қызығушылық таныту;
6. Қайталап жасалатын әрекеттер: сөздер мен фразаларды қайталау, алға-артқа тербелу немесе айналу;
7. Дыбыстарға, жанасуға, иістерге немесе көріністерге ерекше сезімталдық, басқаларға бұл қалыпты болуы мүмкін;
8. Тіл, ым-ишара немесе дауыс ырғағын түсінуде немесе қолдануда қиындықтар;
9. Әндеткендей боп біркелкі немесе робот секілді дауыспен сөйлеу;
10. Күн тәртібіндегі өзгерістерге бейімделу бойынша қиындықтар.

Аутизм термині латынның «autos» сөзінен шыққан – баланың шындық ортадан және айналасында болып жатқан әрекеттерден тысқары қалуы.

Аутизм спектрінің бұзылуының түрлері:

Классикалық аутизм (Каннер синдромы) - бұл ең жиі кездесетін және ауыр ауру формасы, ол толық спектрлі клиникалық көріністермен сипатталады. Ең

жоғары нерв қызметінің үш саласында (әлеуметтік өзара әрекеттесу, коммуникация, мінез-құлық) анық бұзылу белгілері болады.

Аспергер синдромы - әлеуметтік өзара әрекеттесудегі ерекше қиындықтармен сипатталған аутизм спектрінің бұзылуы. Аспергер синдромы бар балалар вербалды емес қарым-қатынаста, достық қарым-қатынасты орнатуда және сақтауда қиындықтарға тап болады: мінез құлық пен іс-әрекеттің бір түріне бейім: моторикасын тежелуі, стереотиптік сөйлеу, тар бағытты және сонымен берге терең қызығушылықтары бар.

Ретта синдромы – (ең сирек әрі тек қыздарда кездесетін түрі). Әдетте қыздар екі жасқа дейін қалыпты дамып келеді де, бірден қабілеттерінен айырыла бастайды. Өзі киіне алмайды, бірте-бірте сөйлей алмай қалмайды, қолындағы заттарды ұстай алмайды, бұлшықеттер тонусы жоғалады. Психикалық күйреудің салдарынан жиі ұстамалар болады.

Атиптік аутизм - бұл аутизмнің классикалық түріне ұқсас болғанымен, кейбір белгілері толық байқалмайды.

Атиптік аутизм әдетте бала 3 жастан асқанда көріне бастайды. Классикалық аутизмнен айырмашылығы осы болса, керек, себебі классикалық аутизмнің белгілері ерте жастан байқалады.

Әлеуметтік қарым-қатынаста қиындықтар: адамдармен қарым-қатынас орнатуда, көз байланысын ұстауда немесе эмоцияларды түсінуде қиындықтар байқалады.

Қазіргі қоғамда жиі кездесетін АСБ тағы бір түріне тоқталатын болсақ:

Цифрлық аутизм – ақпараттық немесе цифрлық технологиялар әсерінен әлеуметтік дағдыларды жоғалту дегенді білдіреді.

Аутизм деген сөзге үрейлене қарайтынымыз рас, бірақ күн сайын гаджеттің алдында телміріп отыруды қалыпты жағдай санап, смартфонсыз бір сағат қалудан қорқамыз.

Ғалымдар ми қызметі бұзылуының жаңа, әлі зерттелмеген түрін «Цифрлы аутизм» деп баға берген.

Цифрлы аутизм балалардың бір жарым жасынан бастап байқала бастайды. Бұл мәселе күннен күнге өте өзекті болып отыр. Әдетте сәбилер тыныш отырмаса, ата-аналар мазасын алмау үшін немесе өздерін тез қанағаттандыру мақсатында бала қолына планшет ұстатып алдандырады, солай тамақ ішкізуге дағдыландырады.

Цифрлы аутизмнің алғашқы кезеңі де осы кезде басталады. Бұл өте қауіпті. Өйткені тамақ ішіп отырған баланың жұтқыншағы ішкі ағзалармен байланысты. Телефон қарап отырып тамақ ішкен баланың жеген тамақтарын ми қабылдамайды. Әдетте адамның миы не жеп отырғанын, қалай жеу керегін бақылап, ағзаларға сигнал беріп отырады. Ми тек планшетке қарап отырып қабылдайды. Кейін бала планшетсіз тамақ жей алмайтын күй кешеді. Бұл – неврологиялық дерт. Баланың миы, сөйлеу, ойлау қабілеттері тежеледі. Бала планшет арқылы ғана әлемді қабылдайды. Сондықтан ата-аналар балаларымен шынайы өмірде қарым-қатынас жасауда айтарлықтай қиыншылықтарға жолығады немесе мүлдем қарым-қатынас жасай алмайтын жағдайға жетеді.

Аутизм спектрінің бұзылыстары (бұдан әрі - АСБ) бар балалардың білім алуындағы қиындықтар, оларды әлеуметтік ортаға бейімдеу мәселесі бүгінгі таңда үлкен зерттеу тақырыбы болып табылады.

АСБ бар балалардың ерекшеліктері: Аутизм спектрінің бұзылыстары бар балаларда әдетте әлеуметтік қарым-қатынас жасауға қатысты қиындықтар байқалады. Бұл балалар сөздердің мәнін толық түсіну мен қолдануда, эмоцияларды өзара көрсету мен түсінуде көптеген қиындықтарға ұшырайды. Осы себептен олар әлеуметтену процестерінде артта қалуы мүмкін. Олардың тілдік және коммуникативтік қабілеттері кейде шектеулі, бірақ әрбір баланың әлеуеті жеке болып табылады.

Әсіресе, коммуникативтік дағдыларды дамыту кезінде балалардың әлеуметтік бейімделуін қамтамасыз ету маңызды. АСБ бар балалардың ерекшеліктері арасында әлеуметтік ортадан алыстау, жиі бейсаналық немесе шамадан тыс агрессия, сондай-ақ тілдік қарым-қатынастың шектеулі болуы жиі кездеседі. Олардың кейбіреулері көзбен байланыс жасауда ал кейбірлері сөзбен қарым-қатынас жасауға қиындық туғызады. Сонымен қатар, кейбір балалардағы сенсорлық өңдеудің ауытқулары да олардың әлеуметтік бейімделуін қиындатады.

АСБ бар балаларға арналған педагогикалық тәсілдер мен әдістер: АСБ бар балаларға арналған педагогикалық әдістер классикалық тәсілдермен ерекшеленеді. Мұндай балаларды оқыту мен тәрбиелеуде әртүрлі арнайы тәсілдер мен құралдар қажет. Қазіргі уақытта әртүрлі ғылыми зерттеулер мен тәжірибелер осы балаларға тиімді педагогикалық әдістемелерді ұсынуда. Әсіресе, АСБ бар балаларға арналған коммуникативтік дағдыларды дамытуға бағытталған бағдарламалар мен тәсілдер ерекше маңызға ие.

Көрнекі әдістер: Көрнекі әдістер — бұл АСБ бар балалар үшін өте тиімді құралдар.

Бұл әдіс арқылы баланың түсінігі мен есте сақтау қабілеті жетілдіріледі. Мысалы, суреттер, видеоматериалдар, карточкалар арқылы балалардың сөздік қорын кеңейту, түсінік беру және пікір алмасу процессін жеңілдету мүмкін болады.

Әлеуметтік оқыту: Әлеуметтік дағдыларды дамыту үшін арнайы әлеуметтік оқыту бағдарламалары пайдаланылады. Бұл бағдарламалар балаға нақты жағдайларда әлеуметтік қарым-қатынас жасауды үйретеді. Балалар осы бағдарламалар арқылы түрлі әлеуметтік жағдайларда қалай әрекет ету керектігін, эмоцияларын қалай басқару керектігін және басқалармен қалай өзара әрекеттесу қажеттілігін үйренеді.

Терапевтік әдістер: Терапевтік әдістер АСБ бар балалар үшін өте маңызды. Арт-терапия, музыка терапиясы, дене шынықтыру терапиясы сияқты әдістер балалардың эмоционалды және әлеуметтік дамуына әсер етеді.

Бұл әдістер арқылы балалар өз эмоцияларын білдіруге үйренеді, коммуникативтік дағдыларын қалыптастыруда тиімді нәтиже береді.

Коммуникативтік дағдыларды дамытудағы инновациялық тәсілдер: Заманауи ғылыми жетістіктер мен технологиялардың дамуымен бірге АСБ бар

балалардың коммуникативтік дағдыларын дамытуға арналған инновациялық тәсілдер де қолданысқа енгізілуде.

Бұл тәсілдер тек балалардың дағдыларын дамытуға ғана емес, сонымен қатар олардың мотивациясын арттыруға да бағытталған.

Коммуникативтік дағдыларды қалыптастыру мақсатында түзету жұмыстары барысында әртүрлі коммуникативті жүйелер қолданылады: ауызша, пиктографиялық, жазбаша, жест-ишара және т.б. сөйлеуді және әртүрлі вербалды емес альтернативті коммуникативті жүйелерді біріктіру балаларға қосымша визуалды қолдау көрсетеді және вербалды, вербалды емес байланыс құралдарын қалыптастыруға ықпал етеді.

Виртуалды оқыту: Виртуалды оқыту — бұл арнайы қосымшалар мен платформалар арқылы АСБ бар балаларға қарым-қатынас дағдыларын дамытуға мүмкіндік беретін жаңа әдіс.

Мысалы, арнайы бағдарлама арқылы балалар өздерінің эмоцияларын көрсетуге, басқа балалармен диалог жүргізуге, топтық жұмыстарға қатысуға үйренеді. Виртуалды ортада олар өз дағдыларын қауіпсіз жағдайда дамытуға мүмкіндік алады.

Арт-терапия: Арт-терапия АСБ бар балалар үшін әлеуметтік және эмоционалдық дамудың тиімді құралы болып табылады. Бұл әдіс баланың көркем шығармашылық әрекеттері арқылы оның эмоцияларын білдіруіне және басқалармен қарым-қатынас жасауға көмектеседі. Арт-терапияның нәтижесінде балалар өздерінің ішкі сезімдерін түсініп, өзара қарым-қатынастарды жақсартады.

Мысалы: «Саусақ суреті»

Саусақ суреті - ең қолжетімді және жан-жақты арт-терапиялық жаттығу. Сіз оны кіші мектеп жасына дейінгі балалармен де, мектеп оқушыларымен де жасай аласыз. Саусақпен сурет салу баланы керемет босаңсытады, стресстен арылуға көмектеседі, қол сенсоры мен шығармашылықты дамытады. Балаға бояулардың түсін тандап, тақырыпты таңдауда оның талғамына сенуді ұсынған дұрыс: Импровизация? Үлгілер? Өткен жазға негізделген сурет? Таңдау балаға байланысты. –

«Соқыр мүсіндеу» - бұл жұмсақ, иілгіш материалға ішкі жан дүниедегі жиналғанның бәрін "айтуға" мүмкіндік беретін әдіс. Өз сезімдерін жақсы білмейтін және оларды басқара алмайтын балалар бұл жаттығуды өте жақсы көреді. Сіз кез-келген материалды пайдалана аласыз: классикалық немесе шарикті ермексаз, саз, қамыр және тіпті балауыз. Балаңыздан көздерін жұмып қандай да бір фигура жасауды сұраңыз. Жаттығудың мәні неде? Баланың көз алдында (жабық болса да) ол бейнелегісі келетін белгілі бір сурет болады. Ол материалға қарамай, оны сезімтал түрде бейнелейді. Бұл қиын, бірақ ұсақ моторика, сенсорлық қабылдау және қиял жұмысқа белсенді қатысады.

«Әуенді салу» - Әуенді визуализациялау баланың эмоционалды фонына жағымды әсер етеді. Сонымен қатар, бұл жаттығу балалардың қиялын, зейінін белсенді түрде тартады және жоғары мазасыздықты жояды. Балаңызға жағымды әуенді қосыңыз және кез-келген аспаппен (қаламдармен, маркерлермен, қарындаштармен) естігенін салуын сұраңыз.

«Комикс». Мұндай жаттығу стрессті жеңілдетеді және балаға өз армандарын, тілектерін, қорқыныштары мен мәселелерін толғыма түрде айтуға көмектеседі. Бірге комикс жасаңыз - бір үлкен ватманда немесе кітап түрінде. Баланың өзі сюжетті, кейіпкерлерді және оқиғаның шешімін ойлап тапсын. Ең бастысы, оны безендіру үшін кез-келген қол жетімді құрал - жабдықты пайдалануға рұқсат етіңіз (бояулар, қарындаштар, түрлі-түсті қаламдар, қарындаштар және т.б.).

Тілдік модельдеу: Тілдік модельдеу әдісі арқылы педагогтар балаларға нақты сөздер мен сөйлемдер қолдану тәсілдерін үйретеді. Бұл әдіс баланың тілдік қорын кеңейтіп, қарым-қатынас жасау қабілеттерін арттырады. Тілдік модельдеу арқылы балалар белгілі бір әлеуметтік жағдайларға сәйкес сөйлеуді үйренеді.

Қолданылатын әдістер мен құралдар: АСБ бар балалардың коммуникативтік дағдыларын дамыту үшін әртүрлі әдістер мен құралдар қолданылады. Бұл әдістер мен құралдар әр баланың жеке ерекшеліктеріне, олардың даму деңгейіне байланысты таңдалады.

Әлеуметтік дағдыларды дамыту: Әлеуметтік дағдыларды дамыту үшін балаларға өзара қарым-қатынас жасауды үйрететін арнайы жаттығулар жүргізіледі. Бұл жаттығулар балалардың өз эмоцияларын білдіруге, топтық жұмыстарға қатысуға және түрлі жағдайларда әрекет етуге көмектеседі.

Визуалды құралдар: Суреттер, карточкалар, схемалар сияқты визуалды құралдар балалардың түсінігін кеңейтіп, сөздер мен сөйлемдерді нақты қолдануды жеңілдетеді. Бұл әдіс арқылы балалар әлеуметтік жағдайларда сөздердің мәнін дұрыс түсініп, қолдануға үйренеді.

АСБ бар балалардың коммуникативтік дағдыларын дамыту — бұл қиын әрі көп уақытты қажет ететін процесс. Осы салада қолданылатын түрлі әдістемелер мен құралдар балалардың әлеуметтік бейімделуін, қарым-қатынас дағдыларын жақсартуға мүмкіндік береді. Заманауи технологиялар мен инновациялық тәсілдер баланың дамуын жақсартуға оң әсерін тигізеді. Осының бәрі АСБ бар балаларға өзін-өзі жүзеге асыруға және қоғамда толыққанды өмір сүруге мүмкіндік береді. Осыған қоса балалардың ата-аналарымен тығыз қарым-қатынастағы өзара әрекеттесу маңызды орынға ие.

Ата-аналармен өзара әрекеттесу: Баламен жұмыс істеудің барлық кезеңдерінде ата-аналармен өзара әрекеттесу өте қажет. Ата-аналардан мамандар баланың күнделікті өміріндегі мінез-құлқының ерекшеліктері, баланың өмір сүру жағдайлары туралы ақпарат алу, алдағы жұмыстың нәтижелі болуына септігін тигізеді.

Ата-аналармен жүргізілетін жұмыс бағыттары:

- білім беру процесінің барлық қатысушыларының өзара іс-қимылын оңтайландыруға;
- отбасы мен білім беру ұйымының сындарлы өзара іс-қимылын құруға;
- ата-аналардың психологиялық-педагогикалық құзыреттілігін арттыруға.

Қолданылған әдебиеттер тізімі:

1. Айтмұхамбетова Б. Аутистикалық спектр бұзылыстары бар балаларды тәрбиелеудің психологиялық аспектілері. Алматы: ҚазҰПУ баспасы, 2018
2. Құдайбергенов Т.Ж. Аутизммен ауыратын балаларға арналған арнайы педагогикалық әдістер. Астана: Педагогикалық университет баспасы, 2021
3. Есенова С. А. Аутистикалық спектр бұзылыстарын түзету әдістемесі. Астана: Технология баспасы, 2019.
4. Баранова Г.А. Аутизм спектрі бұзылған балалардың даму ерекшеліктеріне сипаттама. [Электронный ресурс].– Режим доступа: <https://multiurok.ru/files/kharakteristika-osobennosti-razvitiia-detei-s-ras.html>.

УДК: 376.1

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК РЕСУРС СОЗДАНИЯ ТОЛЕРАНТНОЙ СРЕДЫ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Нагуманова А. С., учитель английского языка,

КГУ «Школа-центр дополнительного образования № 29» ОО по г. Усть-Каменогорску УО ВКО, г. Усть-Каменогорск, Казахстан

«Для того, чтобы было легко жить с каждым человеком, думай о том, что тебя соединяет, а не о том, что тебя разъединяет с ним»
Л.Н.Толстой

Целью социальной адаптации детей с ограниченными возможностями жизнедеятельности является интеграция их в общество. Чтобы достичь этой цели, необходимо создание такой среды, в которой дети смогут взаимодействовать, общаться и развиваться в соответствии со своими возможностями. Оптимальным в этом плане является инклюзивное образование. Инклюзивное образование – это обеспечение равного доступа к образованию каждого обучающегося с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей. Инклюзивное образование заключается в том, что все дети, несмотря на физические, интеллектуальные, этнические, конфессиональные и иные особенности, а также социально-экономический статус семьи, имеют равные права и включены в общую систему образования – воспитываются и обучаются вместе со своими сверстниками, где учитываются их особые образовательные потребности. В основу инклюзивного образования положена идеология, которая исключает дискриминацию детей, обеспечивает равное отношение ко всем людям, но создает особые условия для детей, имеющих особые образовательные потребности.

К сожалению, сегодня растет количество детей с особыми образовательными потребностями, поэтому проблема развития инклюзивного образования в Казахстане находится под пристальным вниманием всех субъектов образовательного процесса: родителей, педагогов и самих учащихся.

На сегодняшний день со стороны государства уделяется много внимания процессу развития инклюзивного образования. В образовательный процесс внедряются новые формы обучения, подготавливаются кадры для работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья и здоровыми детьми в одной среде.

Инклюзивное обучение полезно не только для детей с особыми потребностями, но и для их сверстников, так как способствует развитию толерантности. Формирование в инклюзивном учебном заведении толерантной среды является важной задачей. Нужно отметить, что ведущим условием успешной адаптации ребенка с особыми образовательными потребностями является наличие толерантной образовательной среды. Именно школа является первым этапом совместного обучения детей с разными уровнями социализации. В образовательной организации создают толерантное пространство, в которое включены все субъекты учебного и воспитательного процесса, формы и приемы организации их отношений, построенных на принципах «педагогике толерантности».

Для реализации процесса успешного формирования толерантного отношения к детям с ООП в рамках инклюзивного образования в общеобразовательных учреждениях появляется необходимость в решении следующих задач:

- определение особенностей развития толерантности у детей с ограниченными возможностями здоровья;
- ознакомление с условиями, методами и средствами, необходимыми для формирования толерантности у детей в условиях инклюзивного образования;
- разработка и апробация психолого-педагогических программ, которые способствовали бы формированию толерантности у детей в рамках инклюзивного образования;
- изучение особенности формирования толерантности у детей с нормальным развитием.

Наряду с имеющимися внедрениями появляется ряд проблем, с которыми сталкиваются специалисты, родители и, прежде всего, сами дети.

Одной из существенных проблем инклюзивного образования является нежелание родителей обучать своих детей, не имеющих инвалидность вместе с детьми с ООП. Порой рассказать детям о милосердии и доброте гораздо легче, чем убедить их родителей толерантно относиться к школьнику, отличающемуся от их детей. Это явление вполне объяснимо: одних мам волнует комфорт ребенка в процессе обучения в подобном классе, других – качество образования, которое получит их ребенок в таком коллективе. Невозможно сформировать толерантность у ребенка, если родители не являются союзниками педагогов в решении этой проблемы.

В связи с этим огромное значение имеет создание условий для реализации инклюзивного образования в общеобразовательных школах с учетом особенностей каждого предмета. Одним из трудных преподаваемых учебных дисциплин является английский язык. Хотя знание английского языка даже на элементарном уровне помогает детям социализироваться, становится более

самостоятельными, не испытывать трудности в общении со сверстниками. При овладении диалогической речью в ситуациях повседневного общения ребенок с особыми образовательными потребностями учится вести элементарный диалог: отдавать распоряжения, предлагать сделать что-либо. Разнообразие упражнений и игр помогает ребенку легче и быстрее запомнить изучаемый материал, а это ведет к расширению лингвистического кругозора: помогает освоить элементарные лингвистические представления, доступные и необходимые для овладения устной и письменной речью на английском языке. В своей работе я использую различные методы обучения.

Для отработки навыков письменной речи использую адаптированные упражнения, ориентированные на специфику структуры формируемых речевых умений. Это лексические упражнения:

- а) на сопоставление (изображения и слова /слова и их определения);
- б) орфографические (составление слов из предложенных букв, определение ошибок в слове, решение кроссвордов и т. д.);
- в) перевод на английский язык (от словосочетаний до предложений).

Грамматические упражнения:

- а) упражнения с выбором ответа;
- б) исправление ошибок в предложении;
- в) составление предложений по опорным словам;
- г) переводные упражнения на русский язык.

В процессе работы над грамматическими упражнениями возникает потребность в умениях читать и говорить по-английски, поэтому, насколько это возможно, обращаю внимание и на развитие речевых навыков. Во время проверки упражнений можно использовать хоровое проговаривание (устойчивых словосочетаний, лексических конструкций), повторение предложений за учителем и одноклассниками, включение лексики в состав знакомых предложений (He can run.), анализ предложений с использованием норм грамматики родного языка. Фонетическая разминка (чтение пословиц, поговорок, стихов) — также хороший способ развития речевого навыка. Еще одним методом для активизации речевой деятельности является работа в парах (составление диалогов на различные темы). Для учащихся старших классов можно применять индивидуальную проектную работу (презентации, сообщения), которые позволяют не только отработать изученную лексику и грамматические структуры, но и преодолеть языковой барьер.

Игровые технологии часто применяю для обучения младших школьников. Игры, используемые на уроках, несложные, поскольку важно задействовать всех своих учеников. На практике доказана эффективность игровых технологий, поскольку учащиеся лучше усваивают, повторяют и закрепляют учебный материал (например, алфавит, цифры, новую лексику и некоторые грамматические темы), тренируют память и речь, погружаясь в иную языковую среду. Еще одним преимуществом игровых технологий является то, что в процессе их использования реализуется одна из основных задач: выработка у учащихся умений работать как индивидуально, так и в команде; стремления к

достижению поставленных целей, проявляющихся в активизации не только речевых, но и творческих способностей в иноязычной коммуникативной среде.

Безусловно, обучение учащихся с ООП английскому языку является очень сложным, достаточно длительным процессом, требующим от учителя огромных временных затрат и терпения, так как с первого раза не все рассмотренные методы и приемы могут показать свою эффективность. Несмотря на все трудности, благодаря использованию разнообразных форм и методов, урок английского языка становится интереснее и увлекательнее. У школьников повышается познавательная активность, развиваются коммуникативные умения и навыки, которые способствуют более быстрой адаптации их в нашем обществе, учащиеся учатся быть толерантными друг другу при выполнении заданий.

Воспитание в духе толерантности в образовательной среде просто необходимо. Создавая благоприятную атмосферу в детском коллективе, в котором учатся разные дети, мы можем одновременно не только успешно организовать учебно-познавательную деятельность, но уже с раннего возраста привить детям гуманистические ценности – человечность, уважение, взаимную поддержку. Потребность и готовность детей включиться в инклюзивный процесс, а также принимать участников деятельности, в том числе имеющих ограниченные возможности здоровья формирует огромный потенциал в развитии общества в целом.

Список использованной литературы

1. Батрак Я.А. Развитие толерантности младших школьников. – Братск: Гимнц, 2010.
2. Михальченко К. А. Инклюзивное образование — проблемы и пути решения // Теория и практика образования в современном мире: материалы междунар. заоч. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, февраль 2012 г.) / Под общ. ред. Г. Д. Ахметовой. — СПб: Реноме, 2012. — С. 77–79.
3. Приказ МОН РК «Об утверждении методических указаний по психолого-педагогическому сопровождению детей с ОВ», № 524 от 12 декабря 2011 года. https://online.zakon.kz/Document/?doc_id=31112498

ӘОЖ 374

ИНКЛЮЗИВТІ БІЛІМ БЕРУ ЖАҒДАЙЫНДА ТЬЮТОРЛЫҚ ҚОЛДАУ ЖӘНЕ АТА-АНАЛАРМЕН СЕРІКТЕСТІКТІҢ АРНАЙЫ ПЕДАГОГИКАЛЫҚ НЕГІЗДЕРІ

Назаркенова Н.Д. , Аманжолова А.Ә.

Ғылыми жетекші: Турымтаева Б.Е., сениор-лектор, педагогика
ғылымдарының магистрі, С. Аманжолов ат. ШҚУ, Өскемен қ., Қазақстан
e-mail: nazarkenovanazym@gmail.com, aruka.asetova04@mail.ru

Қазіргі таңда инклюзивті білім беру ерекше білім беруді қажет ететін балаларды жалпы білім беру ортасына енгізудің маңызды құралы болып отыр.

Дегенмен, бұл үдерістің сәтті жүзеге асырылуы көптеген проблемалармен бетпе-бет келеді. Соның ішінде тьюторлық қолдаудың жеткіліксіздігі мен ата-аналармен серіктестіктің әлсіздігі өзекті мәселелердің бірі болып табылады. Көптеген білім беру ұйымдарында тьюторлық қолдау жүйесі толық қалыптаспаған немесе мамандардың тапшылығы байқалады. Бұл өз кезегінде ЕББҚ балалардың оқу процесіне бейімделуіне, олардың қажеттіліктеріне сәйкес білім алуына кедергі келтіреді. Тьютордың рөлі мен міндеттері нақты анықталмаған жағдайда, ол баланың білім алудағы дербестігін дамытуға емес, тек көмекші рөлін атқаруға бағытталып кетуі мүмкін. Сонымен қатар, инклюзивті білім беруде ата-аналардың белсенділігі мен олардың арнайы педагогтармен серіктестігінің деңгейі де әртүрлі. Кейбір ата-аналар өз баласының мүмкіндіктерін толық түсінбейді немесе олардың оқу процесіне араласуда қиындықтарға тап болады. Бұл ата-аналардың инклюзивті білім беру жөніндегі ақпараттандырылу деңгейіне, педагогтардың олармен жұмыс істеу дағдыларына және мектеп пен отбасы арасындағы өзара қарым-қатынастың сапасына байланысты. Осы мәселелерді ескере отырып, бұл мақалада инклюзивті білім беру жағдайында тьюторлық қолдаудың қажеттілігі мен тиімділігін қарастырып, ата-аналармен серіктестіктің арнайы педагогикалық негіздері талданады.

Инклюзивті білім берудің басты идеясында балалардың білім алу құқығын жүзеге асыру үшін жүйенің өзі бейімделіп, балалардың жеке қажеттіліктеріне сәйкес білім беру процесін ұйымдастыруды қамтамасыз ету керек. Мүгедектердің құқықтары туралы Конвенция қабылданғаннан кейін және оның Ресей тарапынан ратификациялануына дейін бірнеше жыл бойы ғылыми зерттеулер жүргізіліп, “инклюзивті білім беру” институтының теориялық негіздері қалыптасты. Алайда, сарапшылар бұл білім беру формасын жүзеге асыру механизмін қаншалықты егжей-тегжейлі зерттеген сайын, тәжірибеде соншалықты көп сұрақтар туындады. Инклюзивті білім беруді жүзеге асырудағы басты мәселелердің бірі – білім алушыны сүйемелдеуді ұйымдастыру және арнайы білім беру ортасын құру қажеттілігі болды. Себебі көптеген балалар денсаулық жағдайына байланысты қосымша қолдауды және жеке оқыту форматын қажет етеді. Осы мәселе аясында “тьютордың” құқықтық мәртебесі мен оның әртүрлі деңгейдегі білім беру ұйымдарындағы білім алушыларды оқыту процесін ұйымдастырудағы рөлі ерекше назар аударуға лайық. Демек, бұл тұрғыда тьюторлық қызмет маңызды рөл атқарады [1].

Инклюзивті білім беру мен тьютордың қызметі қазіргі қоғамда ерекше назарға алынған маңызды мәселелердің бірі болып отыр. Білім беру жүйесі мүгедектігі бар және дамуында ерекшеліктері бар балаларға білім беру процесін қолдау мен жетілдіруге бағытталған. Ал тьюторлық қызмет болса, осы балалардың жеке қабілеттерін анықтап, олардың жеке даму жоспарын құруға және оқу материалдарын бейімдеуге жауапты мамандарды білдіреді. Бұл екі компонент білім беру саласында ерекше рөл атқарады, себебі олар білім алушылардың толыққанды және тең мүмкіндіктермен дамуына мүмкіндік береді. Тьюторлық қолдау ерекше білім беру қажеттіліктері бар оқушыларға сапалы білім алуға көмектеседі, олар жеке білім беру бағдарламасы бойынша

оқиды. Бұл бағдарлама оқушының білім алу мүмкіндіктеріне, жас ерекшеліктеріне, жеке қасиеттеріне, психикалық және соматикалық денсаулық жағдайына сәйкес құрылады, сондай-ақ білім беру ортасының нақты мүмкіндіктерін (материалдық-техникалық база, білікті педагогикалық кадрлардың және медициналық, коррекциялық мамандардың болуы, оқу процесінің әдістемелік қамтамасыз етілуі) ескереді. Осыдан келіп, тьюторлық қолдауды ұйымдастыруда бірнеше бағытты ерекшелеуге болады.

Диагностикалық бағалау бағыты — тьюторлық қолдаудың алғашқы кезеңі. Оқушының жеке білім беру бағдарламасын жобалау және жүзеге асыру үшін тьютор білім беру саласында кемістіктерді, оқушының жеке қасиеттерін анықтауы, баланың отбасы туралы қажетті ақпаратты жинауы, отбасы тәрбиесінің жағдайларын, оқушының мотивациясын, білім беру сұраныстары мен қажеттіліктерін анықтауы керек. Сондай-ақ, оқушы білім алатын білім беру ортасының сипаттамаларын, сыныптағы оқушылардың ерекше білім беру қажеттілігі бар балаларға және онымен бірлесіп оқуға деген көзқарастарын зерттеу маңызды.

Жобалау бағыты – диагностикалық бағалау кезеңінің деректеріне негізделеді және оқушылардың жеке ерекшеліктеріне сәйкес тьюторлық сүйемелдеудің құралдары мен процедураларын әзірлеуді қарастырады. Мұнда қажетті түзету көмегінің түрлері мен көлемі, оны көрсету жиілігі анықталады. Тьютор оқушыларды жеке білім беру бағдарламасы бойынша оқыту үшін қол жетімді білім беру ресурстарын іздестіріп, оларды қосымша тарту мүмкіндіктерін қарастырады. Сондай-ақ оқытушыларға ЕББҚ бар оқушылармен жұмыс істеу үшін жеке әдістер мен тәсілдерді таңдауда кеңес береді, денсаулық пен дамудағы бұзылысты ескере отырып, олардың жұмысын ұйымдастыру. Отбасына көмек көрсету оқу мен тәрбие стратегиясын таңдауда, оқу қиындықтарын жоюда, ЕББҚ бар баланы түзету арқылы оқыту әдістерін қолдануда кеңес беруді қамтиды.

Тьютордың жұмысында ақпараттық-ағартушылық бағыты маңызды орын алады. Бұл — тьютордың педагогикалық және әдістемелік кеңестердің жұмысында, ата-аналар жиналыстарын ұйымдастыру мен өткізу, денсаулық сақтау, тәрбие және басқа да іс-шараларда қатысуы, дамуында бұзылысы бар оқушылардың жеке-типологиялық, жас ерекшеліктері мен білім беру сипаттамаларымен таныстыру мақсатында. Тьютор ІОП-ты (жеке білім беру бағдарламасы) түзету арқылы әр оқушының психологиялық жаңаруларының нақты динамикасын бақылап отырады.

Маңызды қызметінің бірі — дамуында бұзылысы бар оқушының жеке білім беру бағдарламасын жүзеге асыруды тікелей сүйемелдеу болып табылады. Бұл бағыттың мазмұнына ЕББҚ бар оқушылардың әртүрлі оқу бағдарламаларын (түзету сабақтары, кәсіби бағдар беру жұмысы, элективті курстар, ІОП-ны жүзеге асыру барысын талдау) үйлестіру кіреді.

Психологиялық ерекшеліктер мен білім беру жағдайларының және мақсаттарының ерекшеліктері, мысалы, білім меңгеру жылдамдығы, көлемі мен қиындығында айқын айырмашылықтар болуы, кәсіби дамудың мақсаттары, оқу процесінде арнайы технологияларды қолдану — бұның бәрі тьютордың

консультативтік қызметінің жоғары маңыздылығын анықтайды. Ерекше білім беру қажеттіліктері бар балалар бар оқушылардың өзін-өзі анықтауына көмектеседі, олардың даму ерекшеліктеріне, қажеттіліктеріне, қабілеттеріне, оқу стиліне және ресурстар мен шектеулерге сәйкес бағдарламаның жеке маршрутын құруға қолдау көрсетеді. Тьютор оқу процесінің барлық кезеңінде оқушыны оқу мазмұны мен әдістері бойынша кеңес береді, кәсіби және оқу қызметінде кездесетін мәселелерді шешуге көмектеседі. Оқытушы ретінде тьютор үлгі көрсетіп, сәтті мінез-құлық модельдерін ұсынады [2].

Білім берудің маңызды қағидасы – барлық академиялық талаптарда теңдік сақтау. Осы көзқарас бойынша, мүгедектігі бар оқушылар өздерінің шынайы бейнесін көруге мүмкіндік алады, олардың өз-өзін бағалауы, мүмкіндіктеріне сенімділігі дамиды. Осы жағдайда оқу іс-әрекетіне терең ену және үдерістің нәтижелерінен жетістік сезімін алу оқу әрекетінің әрі қарай дамуына ынталандырушы факторлар бола алады. Баяу болса да бастамашылық, мінез-құлық, ерік-жігер, қабілеттер дамиды. Әлеуметтік дағдыларды, ұжымдық қарым-қатынасты, ұйымдастырушылық және көшбасшылық қасиеттерді дамыту мәселесі туындайды. Маңыздысы, мүгедектігі бар оқушыға өз кәсіби таңдауын тәуелсіз және саналы түрде жасау мүмкіндігі беріледі.

Ерекше білім беру қажеттіліктері бар балалар жалпы білім беретін мектептерде оқиды, оларға білім беру қажеттіліктеріне бейімделген оқу бағдарламалары әзірленеді, мектептер штатына осы бағдарламаларды меңгеруге көмектесетін мамандар енгізіледі, соның нәтижесінде балалардың толыққанды дамуына жағдай жасалады. Барлық қабылданған шаралар инклюзивті білім беруді қалыптастыру үшін нормативтік, мазмұндық және ұйымдастырушылық негіздердің құрылып жатқанын көрсетеді. Бұл үдерістің маңызды қатысушыларының бірі – ерекше білім беру қажеттілігі бар балалардың ата-аналары. Себебі, ата-аналардың көмегінен балалар білім беру үдерісіне өздігінен толыққанды кіріге алмайды. Сондықтан тек ЕББҚ баланы ғана емес, сонымен қатар оны тәрбиелеп отырған ата-анамен де серіктестік орнату қажеттілігі туындайды. Ата-аналармен серіктестік арнайы педагогикада маңызды рөл атқарады, себебі ол балалардың дамуындағы және білім алуындағы жетістіктерді қамтамасыз етуге ықпал етеді. Арнайы білім беру жағдайында ата-аналардың білім беру процесіне белсенді қатысуы олардың баласының әлеуетін толық ашуға және жеке қажеттіліктеріне сәйкес дұрыс бағытта дамуына көмектеседі. Бұл серіктестік мұғалімдер мен ата-аналардың бірлескен әрекетін қажет етеді, мұның өзі балалардың білім алуындағы жетістіктерін жақсартуға, сондай-ақ олардың әлеуметтенуіне оң әсерін тигізеді. Арнайы педагогикада ата-аналармен серіктестіктің негізі бірнеше негізгі принциптерге сүйенеді. Бұл принциптер балалардың жеке қажеттіліктерін ескере отырып, оқу процесін үйлестіруді және олардың толыққанды дамуына жағдай жасауды көздейді.

Инклюзивті білім беру принципі

Инклюзивті білім беру — бұл барлық балаларға, оның ішінде мүгедектігі бар және дамуында ерекшеліктері бар балаларға да тең мүмкіндіктер мен қолдауды қамтамасыз ететін білім беру жүйесі. Ата-аналармен серіктестік инклюзивті білім беру процесінің маңызды бөлігі болып табылады, себебі ата-

аналар өз балаларын мектепте оқытуға және дамытуға қатысты барлық қажетті ақпаратты білуі керек. Бұл принцип ата-аналарды оқу процесінің барлық кезеңдеріне тартуды және олардың баласының оқуында белсенді рөл атқаруын қажет етеді.

Психологиялық-педагогикалық қолдау принципі

Арнайы білім беру жағдайында балалар жиі психологиялық және педагогикалық қолдауды қажет етеді. Ата-аналармен серіктестікте педагогтар ата-аналарға балалардың психоэмоционалдық жағдайы мен даму ерекшеліктері туралы ақпарат береді, олардың баласына қатысты арнайы әдістер мен тәсілдерді қолдануды ұсынады. Бұл білім ата-аналарға баласының оқу процесіндегі қиындықтарын жеңуге көмектеседі.

Жеке көзқарас принципі

Әрбір бала өзінің жеке ерекшеліктері мен қажеттіліктеріне ие. Арнайы педагогикада бұл принцип ерекше маңызды, өйткені әр бала жеке білім алу жоспарын, арнайы түзету және дамыту бағдарламасын қажет етеді. Ата-аналармен серіктестік осы көзқарасты жүзеге асыруда үлкен рөл атқарады, себебі олар баласының үйде оқуы, жеке қызығушылықтары мен әлеуеті туралы мұғалімге маңызды ақпарат береді. [3].

Ата-аналармен тиімді серіктестік балалардың оқу жетістіктерін жақсартуға ғана емес, олардың психоэмоционалдық жағдайын жақсартуға да ықпал етеді. Ата-аналар мен мұғалімдердің бірлескен әрекеті баланың дамуында, оның оқу процессіне деген қызығушылығында маңызды рөл атқарады. Арнайы білім беру жағдайында бұл серіктестіктің тиімділігі әсіресе айқын көрінеді. Педагогтар мен ата-аналар балаларға жеке қолдау көрсету үшін бірлесіп жұмыс істегенде, олар баланың оқу қиындықтарын жеңуге, оның әлеуетін толық ашуға мүмкіндік береді. Ата-аналармен серіктестік орнату үшін арнайы педагогикада диалогтық қарым-қатынас яғни, ата-аналар мен педагогтар арасында ашық және сенімді байланыс орнату, қатысушылық қағидаты бойынша ата-аналарды баланың оқу-тәрбиелік процесіне белсенді тарту және коучинг немесе кеңес беру арқылы ата-аналарға арнайы әдістерді қолдану бойынша білім беру процестері жүргізілуі керек.

Ата-аналарға арналған тренингтер, семинарлар мен консультациялар олардың педагогикалық құзыреттілігін арттырып, баламен тиімді қарым-қатынас жасауға көмектеседі. Тьюторлық қолдау мен ата-аналар серіктестігі тығыз байланыста жүзеге асырылғанда, инклюзивті білім беру тиімділігі артады. Интеграцияланған модель бойынша жұмыс жасалған кезде тьютор ата-аналармен тұрақты байланыста болып, оларды баланың дамуына қатысты мәселелермен таныстырады; ата-аналар тьютордың ұсыныстарын орындап, үйде арнайы әдістерді қолданады; мұғалім, тьютор және ата-аналар бірлесе отырып, баланың жеке даму жоспарын жасайды. Бұл модельдің негізінде баланың инклюзивті ортаға тез бейімделуі, ата-аналардың педагогикалық құзыреттілігінің артуы және баланың академиялық жетістіктерінің жоғарылауы байқалады.

Қорытындылай келе, инклюзивті білім беру жағдайында тьюторлық қолдау мен ата-аналармен серіктестік ерекше білім беру қажеттіліктері бар

балалардың сапалы білім алуын қамтамасыз етуде шешуші рөл атқарады. Тьютор баланың оқу процесіне бейімделуін жеңілдетіп, жеке қажеттіліктерін ескере отырып, білім беруді ұйымдастыруға көмектеседі. Ал ата-аналардың қолдауы мен белсенді қатысуы баланың өзін-өзі дамытуына, оқуға деген ынтасының артуына ықпал етеді. Мұндай ынтымақтастықтың негізінде бала өз әлеуетін толық жүзеге асырып, қоғамға бейімделуге мүмкіндік алады. Сонымен қатар, педагогикалық қолдау мен серіктестіктің тиімділігі заманауи әдістер мен инклюзивті тәжірибелерді жетілдіру арқылы арта түседі. Бұл жүйелі жұмыс нәтижесінде білім беру мекемелерінде қолайлы орта қалыптасып, әрбір баланың білім алуға тең мүмкіндігі қамтамасыз етіледі. Сондықтан, тьюторлық қолдау мен ата-аналармен серіктестікті дамыту – инклюзивті білім берудің табысты жүзеге асуының басты шарты болып табылады.

Қолданылған әдебиеттер тізімі

1. Хесина А.И. Правовой статус тьютора в системе инклюзивного образования // Вестник Самарской гуманитарной академии. - Серия: Право. - 2018. - №1 (20).
2. Гребенникова В.М. Развитие инклюзивного образования в Российской Федерации: проблемы и перспективы // Fundamental Research. – 2015. - №2. - С. 4292-4297.
3. Джумагулова Ч. А. Принципы и практика инклюзивного образования. — Бишкек, 2001.

ӘӨЖ: 376.1

АУТИЗМ СПЕКТРІНІҢ БҰЗЫЛЫСЫ БАР БАЛАЛАРДАҒЫ ҚОРҚЫНЫШ СЕЗІМІ

Нурдан Ғ. Б., мұғалім-дефектолог

ШҚО білім басқармасының «Асыл Мирас» аутизмі (аутистік спектрдің бұзылуы) бар балаларды қолдау орталығы» (autism-орталығы) КММ, Өскемен қ.
e-mail: g.nurdan@utemuratovfund.org

Қорқыныш – барлық балаларға тән табиғи сезім. Алайда, аутизм спектрінің бұзылысы (АСБ) бар балалар қорқынышты өзгеше қабылдайды және оған ерекше реакция береді. Бұл айырмашылықтар олардың нейроанатомиялық ерекшеліктеріне, сенсорлық қабылдауына, әлеуметтік түсінігіне және когнитивтік дамуына байланысты.

Қорқыныш сезімі баланың қоршаған ортадағы қауіптерді сезінуі мен оған реакциясын реттейтін биологиялық және психологиялық жүйелерден тұрады. Дамуы қалыпты балалар қорқынышқа көбінесе әлеуметтік орта мен тәжірибеге сүйене отырып жауап беретін болса аутизм спектрінің бұзылысы бар балалар қорқынышты жиі күтпеген және ерекше себептерден сезінеді, себебі олардың миы ақпаратты өзгеше өңдейді.

Дамуы қалыпты балалар мен аутизмі бар балалардағы қорқыныш сезімінің негізгі айырмашылықтары

Қорқыныш түрі	Дамуы қалыпты балалар	Аутизм спектрі бұзылысы бар балалар
Табиғи қорқыныштар	Бөтен адамдар, қараңғылық, биіктік, қатты дыбыстар	Қалыпты себептерден бөлек, ерекше триггерлер (мысалы, белгілі бір текстура, жарық, белгілі бір шу)
Әлеуметтік қорқыныштар	Мазак болу, жалғыз қалу, әлеуметтік сәтсіздік	Көзбен байланыс, жаңа адамдар, әлеуметтік сигналдарды түсінбеу
Күтпеген өзгерістер	Жаңа жағдайларға бейімделу оңай	Күн тәртібінің бұзылуы үлкен стресс тудырады(мысалы, жарық немесе үйреншікті заттардың орнын ауыстыруы).
Сенсорлық қорқыныштар	Белгілі бір шектен шыққан жағдайда реакция береді	Күнделікті ортадағы сезімталдыққа жоғары реакция (мысалы, жарық, шу, киім текстурасы)
Қауіп-қатерге реакция	Шынайы қауіптерді интуитивті түрде сезінеді	Шынайы қауіптен гөрі, қалыпты жағдайларға атипті қорқыныш білдіруі мүмкін немесе қауіптің бар екенін мүлде сезбеуі мүмкін(мысалы, биіктіктен секіру немесе көлік жолына жүгіріп шығу)
Тұрақты қорқыныштар		АСБ бар балаларда белгілі бір қорқыныштар уақыт өте келе өзгермей, ұзақ мерзім сақталуы мүмкін.

Дамуы қалыпты балалар мен аутизм спектрінің бұзылысы бар балалардың қорқыныш сезімі түбегейлі айырмашылықтарға ие. Дамуы қалыпты балалар қорқынышты әлеуметтік қолдау арқылы жеңсе, АСБ бар балалар үшін бұл процесс ұзақ әрі күрделі болуы мүмкін. АСБ бар балаларға қорқынышпен күресуде сенсорлық реттеу, күн тәртібін сақтау, бейімделу әдістерін қолдану және мамандардың көмегі маңызды рөл атқарады.

2. Қорқыныш сезімін тудыратын негізгі факторлар

АСБ бар балаларда қорқыныш сезімін күшейтетін бірнеше факторлар бар:

1. *Биологиялық себептер:* Ми құрылымы мен нейробиологиялық факторлар. Зерттеулер көрсеткендей, АСБ бар балаларда мидың кейбір аймақтары өзгеше дамиды:

- Амигдала (қорқыныш орталығы) – Амигдала қорқынышты өңдеуде маңызды рөл атқарады. Аутизмі бар балаларда оның гиперактивтілігі байқалады, бұл олардың кейбір қарапайым жағдайлардан ерекше қатты қорқуына себеп болуы мүмкін.

- Префронталды қыртыс – Бұл аймақ эмоцияларды реттеуге жауап береді. АСБ бар балаларда оның дамуы кешігіп, қорқыныш пен үрейді бақылау қабілеті төмен болуы мүмкін.

- Сенсорлық өңдеу жүйесі – Ми ақпаратты өңдеу барысында кейде шамадан тыс немесе жеткіліксіз жауап береді, бұл қорқыныштың ерекше триггерлерін қалыптастырады.

2. Сенсорлық сезімталдық және қорқыныш

а) Гиперсезімталдық . АСБ бар балалар кейбір сенсорлық ақпараттарды өте қарқынды қабылдайды. Бұл қорқыныштың күшеюіне себеп болуы мүмкін:

- Дыбыстық гиперсезімталдық** – Кейбір балалар кенеттен шыққан қатты дыбыстардан (шаңсорғыш, есік қақпағы, найзағай) қатты қорқады.

- Көру сезімталдығы – Қатты жарық немесе жылтылдаған жарық көздері оларға мазасыздық тудыруы мүмкін.

- Тактильдік сезімталдық – Белгілі бір текстуралар, киім немесе жанасу оларда қорқыныш реакциясын тудырады.

б) Гипосезімталдық. Кейбір балалар қоршаған ортадағы қауіпті сигналдарға тым бәсең жауап береді. Олар:

- Ауырсынуды сезбеуі мүмкін

- Ыстық немесе суық заттарға бей-жай қарауы мүмкін

- Биіктіктен қорықпай, қауіпті әрекеттерге баруы мүмкін

3. Әлеуметтік себептер

а) Әлеуметтік түсінікті игеру қиындықтары: АСБ бар балалардың әлеуметтік сигналдарды дұрыс түсінбеуі олардың қорқынышын күшейте алады. Мысалы:

- Олар адамдардың эмоциясын дұрыс тани алмауы мүмкін, сондықтан бейтаныс ортада үрейленеді.

- Әлеуметтік нормалар мен ережелерді түсінбеу оларды күтпеген жағдайлардан қорықтыруы мүмкін.

- Бейтаныс адамдармен сөйлесу немесе топ ішінде болу қатты мазасыздық тудырады.

б) Әлеуметтік ортадағы өзгерістерге реакция: Кейбір балаларға күнделікті өмірдегі өзгерістер үлкен стресс пен қорқыныш тудыруы мүмкін.

- Жаңа орынға бару, жаңа мұғаліммен танысу немесе күтпеген қонақ келуі үрей тудыруы мүмкін.

- Әдеттегі тәртіп бұзылғанда (мысалы, сүйікті ойыншығы жоғалғанда), бала өзін қауіпсіз сезінбеуі мүмкін.

4. Когнитивтік және эмоционалдық факторлар.

а) Абстрактілі ойлау қабілетінің шектеулігі

- АСБ бар балалар кейде болжам жасай алмайды. Бұл оларды белгісіз жағдайлардан қорқытады.

- «Егер... болса» сценарийлерін құру қиын болғандықтан, олар үшін әр жаңа жағдай белгісіздікпен байланысты болып, қорқыныш тудыруы мүмкін.

b) Бұрынғы теріс тәжірибелер:

- Егер бала белгілі бір жағдайда ауырсыну немесе жайсыздық сезінсе, ол ұзақ уақыт бойы сол жағдайдан қорқуы мүмкін.

- Бір рет қатты шу естісе, ол кейіннен барлық қатты дыбыстардан қорқуы мүмкін.

3. Қорқынышты қалай басқаруға болады?

Аутизм спектрінің бұзылысы (АСБ) бар балалар қоршаған ортаны ерекше қабылдайды, сондықтан олардың қорқыныш сезімі жиі әрі қарқынды болуы мүмкін. Бұл қорқынышты азайту немесе жою үшін жүйелі, ғылыми дәлелденген әдістерді қолдану қажет. АСБ бар балалардың қорқынышын жеңілдету үшін келесі әдістерді қолдануға болады:

1. Қорқынышты жою жолдарының негізгі принциптері

Қорқыныш сезімін төмендету үшін келесі принциптерді ескеру қажет:

- Қауіпсіздік сезімін қалыптастыру – бала өз ортасында өзін қауіпсіз сезінгенде, қорқыныш деңгейі төмендейді.

- Қорқыныш триггерлерін анықтау – бала қандай жағдайлардан немесе заттардан қорқатынын түсіну қажет.

- Біртіндеп бейімдеу – бала қорқатын объекті немесе жағдаймен баяу және жүйелі түрде таныстыру керек.

- Сенсорлық реттеу – баланың сенсорлық сезімталдығын ескере отырып, оған жайлы жағдай жасау маңызды.

- Тыныштандыру әдістерін үйрету – баланы өзін-өзі реттеуге және мазасыздықтан арылуға үйрету қажет.

2. Қорқынышты жоюдың практикалық әдістері

a) Біртіндеп үйрету (десенсибилизация әдісі)

Бұл әдіс бала қорқатын объекті немесе жағдайға баяу бейімделуді қамтиды.

Қадамдар:

1. Қорқынышты анықтау: Бала ненің алдында үрейленетінін нақты білу қажет (мысалы, қатты дыбыстар, жаңа адамдар, биіктік, қараңғылық).

2. Жайлы деңгейден бастау: Егер бала қатты дыбыстан қорықса, алдымен өте әлсіз дыбыстарды тыңдату қажет.

3. Баяу қарқынмен арттыру: Баланың ыңғайлылығына қарай дыбыс деңгейін біртіндеп күшейту.

4. Жетістікті мадақтау: Бала қорқынышты жеңе бастағанда, оны мақтау немесе марапаттау маңызды. *Мысал: Егер бала иттен қорықса, алдымен оған иттің суретін көрсетіп, кейіннен алыстан бақылауға мүмкіндік беру керек. Уақыт өте келе, итке жақындап, ақырында оны сипауға үйретуге болады.*

b) Күн тәртібін сақтау және алдын ала ескерту

АСБ бар балалар күтпеген жағдайлардан жиі қорқады. Оларға қауіпсіздік сезімін қалыптастыру үшін алдын ала болжамды күн тәртібі қажет.

Қалай қолдануға болады?

- Баламен күнделікті тәртіпті жоспарлау (визуалды кестелер, суреттер, белгішелер қолдану).

- Егер өзгерістер болатын болса, оны алдын ала ескерту (мысалы, "Ертең біз жаңа дәрігерге барамыз").

- Белгілі бір оқиғалар алдында баланы психологиялық тұрғыдан дайындау (мысалы, жаңа ортаға бармас бұрын, сол жердің суреттерін көрсету).

с) Сенсорлық реттеу әдістері. Сенсорлық сезімталдық қорқынышты күшейтетін факторлардың бірі болғандықтан, оны басқару маңызды.

Қорқыныштың сенсорлық себептері және шешімдері:

Сенсорлық себеп	Шешім
Қатты дыбыстардан қорқу	Шулы ортада құлаққап кию, тыныш бөлме жасау
Ашық жарықтан қорқу	Күнгірт жарық қолдану, көзілдірік кию
Белгілі бір текстуралардан қорқу	Балаға қолайлы материалдарды таңдау
Жанасудан қорқу	Қысымды орамалдар, тактильді ойыншықтар қолдану

д) Әлеуметтік дағдыларды дамыту. Бейтаныс адамдармен қарым-қатынас жасау немесе әлеуметтік жағдайлар АСБ бар балаларға қиын болуы мүмкін. Оларды жеңу үшін:

- Әлеуметтік сценарийлер қолдану (мысалы, суреттер немесе бейнежазбалар арқылы "достармен қалай амандасу керек" үйрету).

- Рөлдік ойындар ойнау (мысалы, "дүкенде қалай тапсырыс береміз" деген ойынды ойнау).

- Әлеуметтік қарым-қатынасқа біртіндеп бейімдеу (бірден көп адамдармен емес, алдымен бір-екі адаммен таныстыру).

е) Тыныштандыру әдістерін үйрету. Баланың өздігінен қорқынышпен күресуді үйренуі маңызды.

Тиімді әдістер:

1. Терең тыныс алу жаттығулары – баяу тыныс алу арқылы жүйке жүйесін тыныштандыру.

2. Салмақты жамылғылар– қысымды сезіну арқылы мазасыздықты төмендету.

3. Жұмсақ ойыншықтар немесе антистресс ойыншықтар – бала стресс кезінде оларды пайдалана алады.

4. Қайталау мен ырғақтылық – кейбір балаларға қайталанатын қозғалыстар (тербелу, саусақпен түрту) көмектеседі.

ф) Позитивті күшейту және марапаттау жүйесі. Қорқынышпен күресу оңай процесс емес, сондықтан баланы әр жетістігі үшін мадақтау маңызды.

- Баланың әрбір кіші жетістігі үшін мақтау сөз айту.

- Жүйелі түрде кішкентай марапаттар беру (мысалы, сүйікті ойын, тәтті тағам).

- Прогресті визуалды түрде көрсету (мысалы, жұлдызшалар жинау жүйесі).

3. Ата-аналар мен мамандардың рөлі

Баланың қорқыныш сезімін азайту үшін ата-аналар мен мамандардың бірлесіп жұмыс істеуі өте маңызды.

Ата-аналарға ұсыныстар:

- Баланың қорқынышын түсініп, оны қабылдау.
- Қауіпсіздік пен тұрақтылықты қамтамасыз ету.
- Баяу, бірақ жүйелі түрде жаңа жағдайларға үйрету.
- Балаға өзін-өзі тыныштандыру әдістерін үйрету.

Мамандардың көмегі:

- Психологтар мен мінез-құлық терапевтері – қорқынышты басқару әдістерін үйретеді.

- Сенсорлық терапевтер – баланың сенсорлық қажеттіліктерін реттеуге көмектеседі.

- Арнайы педагогтар – әлеуметтік дағдыларды дамытуға жәрдемдеседі.

Аутизм спектрінің бұзылысы бар балаларда қорқыныш сезімі ерекше түрде көрініс табады. Бұл қорқыныштар сенсорлық сезімталдық, белгісіздік, әлеуметтік қиындықтар және өткен тәжірибелерге байланысты болуы мүмкін. Дұрыс қолдау мен бейімделу стратегиялары арқылы олардың қорқынышын азайтуға және күнделікті өмір сапасын жақсартуға болады. АСБ бар балалардағы қорқыныш сезімінің негізгі себептері биологиялық, сенсорлық, әлеуметтік және когнитивтік факторлармен байланысты. Ми құрылымындағы ерекшеліктер, сенсорлық қабылдаудың гипер- немесе гипосезімталдығы, әлеуметтік сигналдарды түсінудің қиындығы және өткен жағымсыз тәжірибелер қорқынышты күшейтеді. Осы факторларды ескере отырып, балаларға қолдау көрсетудің тиімді стратегияларын жасауға болады. АСБ бар балаларда қорқынышты жою немесе азайту үшін жүйелі және сабырлы тәсіл қажет. Біртіндеп үйрету, күн тәртібін сақтау, сенсорлық бейімделу, әлеуметтік дағдыларды дамыту және тыныштандыру әдістерін қолдану арқылы балалардың қорқынышын азайтып, олардың өмір сапасын жақсартуға болады.

Ең бастысы – баланы түсіну, қолдау және оның қорқынышын жеңуге көмектесу. Дамуы қалыпты балалар мен аутизм спектрінің бұзылысы бар балалардың қорқыныш сезімі түбегейлі айырмашылықтарға ие. Дамуы қалыпты балалар қорқынышты әлеуметтік қолдау арқылы жеңсе, АСБ бар балалар үшін бұл процесс ұзақ әрі күрделі болуы мүмкін. АСБ бар балаларға қорқынышпен күресуде сенсорлық реттеу, күн тәртібін сақтау, бейімделу әдістерін қолдану және мамандардың көмегі маңызды рөл атқарады.

Қолданылған әдебиеттер тізімі:

1. Жұмабекова, А. А. (2018). Аутизм спектрінің бұзылыстары бар балалардың психоэмоционалдық жағдайы.

2. Сұлтанова, Б. Т. (2016). Аутизм спектрінің бұзылыстары бар балалардағы әлеуметтік-эмоционалдық даму ерекшеліктері. Психология және педагогика мәселелері.

3. Айтжанова, Г. (2014). Аутизм және оған байланысты бұзылыстар. *Қазақстан психологиясы журналы, 1(9), 45-52.

4. Гаврилова, Е. В., & Якубович, М. В. (2015). Психологическая помощь детям с аутизмом: Проблемы, подходы и методы. Психология и психотерапия, 24(2), 121-137.

5. Немов, Р. С. (2003). Психология развития ребенка.

6. Козлова, И. В. (2017). Особенности тревожности у детей с аутизмом. Неврология и психиатрия детского возраста, 3, 72-78.

7. Баранов, А. В. (2011). Психологическая помощь детям с аутизмом.

8. Захарова, Л. И., & Петрова, О. А. (2019). Страх и тревожность у детей с аутизмом: диагностика и коррекция. Психологические исследования. 1(9), 54-62.

УДК 37.072

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПРОЦЕССЕ ШКОЛЫ

Овсянникова Е.Е., педагог-психолог, заместитель директора по УМР КГУ «Школа-центр дополнительного образования № 29» ОО по г. Усть-Каменогорску УО ВКО, г. Усть-Каменогорск, Казахстан
e-mail: ovsennikova29@mail.ru

Школьное образование во всем мире отходит от традиционной ориентации на формирование предметных знаний и умений, стараясь создать условия для развития современных ключевых компетенций или навыков 21 века: коммуникации, креативности, критического мышления и командной работы.

Для перехода на более высокий уровень – обеспечение качества образования - необходимо создание специальных условий, направленных на формирование и развитие данных навыков.

Проблема формирования критического мышления является объектом исследования многих известных ученых. Однако в большинстве исследований не учитывается специфика формирования критического мышления в школе посредством различных учебных дисциплин.

К настоящему времени в педагогической практике выявлен ряд противоречий:

- между потребностью общества в специалистах, способных критически мыслить, брать на себя ответственность за принятие решений и недостаточной разработкой механизмов формирования критического мышления учащихся в школе;

- между потребностью личности в умении эффективно перерабатывать информацию и реально недостаточным уровнем сформированности критического мышления.

Необходимо сосредоточить усилия на психолого-педагогических условиях формирования критического мышления школьников в педагогическом процессе школы.

Проблема исследования заключается в следующем: каковы психолого-педагогические условия, при которых формирование критического мышления школьников в образовательном процессе школы осуществляется эффективно.

Цель исследования: выявление совокупности психолого-педагогических условий: форм, методов и средств, способствующих формированию критического мышления школьников в педагогическом процессе школы.

Объект исследования: формирование критического мышления школьников в педагогическом процессе школы.

Предмет исследования: психолого-педагогические условия формирования критического мышления школьников в педагогическом процессе школы.

В соответствии с проблемой, целью, объектом и предметом исследования были поставлены задачи:

1. Изучить состояние проблемы в психолого-педагогической теории и практике.

2. Проанализировать современные отечественные исследования процесса формирования критического мышления у учащихся.

3. Исследовать совокупность педагогических условий: форм, методов и средств формирования критического мышления школьников.

4. Определить критерии и показатели сформированности критического мышления школьников.

5. Разработать модель формирования критического мышления, определить этапы данного процесса.

6. Провести апробацию модели формирования критического мышления в реальной педагогической практике.

7. Определить эффективность разработанной модели формирования критического мышления по обеспечению качества образования в школе.

8. Разработать рекомендации по организации психолого-педагогических условий, направленных на формирование критического мышления школьников в педагогическом процессе школы.

Гипотеза исследования: процесс формирования критического мышления школьников будет осуществляться эффективно, если:

- будет уточнено содержание процесса формирования критического мышления школьников в педагогическом процессе школы;

- определены формы, методы и средства обучения, с помощью которых критическое мышление школьников формируется успешно;

- обоснованы критерии и показатели сформированности критического мышления школьников;

- разработана модель формирования критического мышления школьников в педагогическом процессе школы.

Методы исследования

1. Теоретические - анализ и синтез, обобщение и сравнение, абстрагирование и конкретизация, прогнозирование, проектирование, моделирование, системный подход.

2. Эмпирические - изучение и обобщение педагогического опыта, наблюдение, анкетирование, собеседование, изучение и обобщение опыта организации мониторинговых исследований, экспертная оценка.

3. Педагогический эксперимент.

4. Статистические методы обработки данных исследования.

Этапы опытно-экспериментальной работы

I. Поисковый этап

1. Изучение проблемы в психолого-педагогической и методической литературе, проведение теоретических семинаров и консультаций для педагогов.

2. Изучение опыта работы школ города, области и республики по данной проблеме.

3. Определение цели, задач, формулирование гипотезы, ожидаемых результатов.

4. Составление программы опытно-экспериментальной работы.

5. Подбор диагностического инструментария, направленного на выявление уровня сформированности критического мышления учащихся.

6. Активизация работы педагогов по индивидуальным поисковым темам в рамках исследуемой проблемы.

II. Формирующий этап

1. Определение критериев и показателей сформированности критического мышления школьников.

2. Разработка модели формирования критического мышления, определение этапов данного процесса.

3. Проведение апробации модели формирования критического мышления в реальной педагогической практике.

4. Определение эффективности разработанной модели формирования критического мышления по обеспечению качества образования в школе.

5. Анализ результатов ОЭР.

6. Создание образовательной среды, способствующей активизации познавательной деятельности учащихся, реализации субъектного опыта учащихся.

III. Завершающий этап

1. Корректировка содержания, форм, методов и средств, обеспечивающих решение проблемы.

2. Подведение итогов, экспертная оценка результатов исследования, обобщение опыта работы.

3. Разработка рекомендаций по организации психолого-педагогических условий, направленных на формирование критического мышления школьников в педагогическом процессе школы.

4. Оформление результатов ОЭР и их пропаганда в городе и области.

5. Определение перспективы дальнейшего развития школы.

Ожидаемые результаты.

Развитие заложенных в учащихся возможностей, интеллектуально-нравственной свободы, формирование навыков самообразования, самореализации личности, формирование трудовой мотивации, активной

жизненной и профессиональной позиции. Создание психолого-педагогических условий по формированию критического мышления школьников в педагогическом процессе школы позволяет развивать познавательные процессы учащихся: памяти (слуховой, зрительной, моторной), мышления, внимания, восприятия. Развитие критического мышления направлено на удовлетворение потребностей личности в уважении, самоутверждении, общении, игре и творчестве. У учеников происходит повышение эффективности восприятия информации, интереса, как к изучаемому материалу, так и к самому процессу обучения; умение критически мыслить, умение ответственно относиться к собственному образованию, умение работать в сотрудничестве с другими, повышение качества образования учеников, желание и умение стать человеком, который учится в течение всей жизни.

Прогноз.

Учащиеся - повышение уровня мотивации к обучению, рост качества знаний.

Родители - удовлетворенность учебно–воспитательным процессом.

Педагогический коллектив - повышение уровня профессиональной компетенции.

Подготовка выпускников, способных гибко адаптироваться в меняющихся жизненных ситуациях, самостоятельно приобретая необходимые знания, умеющих критически мыслить, уметь видеть возникающие в реальной действительности проблемы, искать пути их решения, используя современные технологии и грамотно работать с информацией (анализировать, выдвигать гипотезы решения проблемы, обобщать, проводить аналогии, устанавливать закономерности, делать аргументированные выводы и применять их для решения новых проблем).

УДК: 376.1

ИННОВАЦИОННЫЕ ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ И ПРОВЕДЕНИЕ МЕРОПРИЯТИЙ ПО ПРОФИЛАКТИКЕ ВРЕДНЫХ ПРИВЫЧЕК И ФОРМИРОВАНИЯ ЗОЖ У ВОСПИТАННИКОВ ШКОЛЫ ИНТЕРНАТА С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ»

Пилипенко Н. Н., воспитатель

КГУ «Основная средняя школа - интернат» отдела образования
по г. Усть-Каменогорску управления образования ВКО, Казахстан

Формирование здорового образа жизни (ЗОЖ) у детей с особыми образовательными потребностями (ООП) в условиях школы-интерната является одной из приоритетных задач современного образования. Особое внимание уделяется инновационным подходам, способствующим не только физическому развитию, но и психологическому, нравственному благополучию воспитанников. Дети с особыми образовательными потребностями (ООП) обладают рядом особенностей, которые требуют адаптированных, эмоционально

доступных и практико-ориентированных методов воспитания. У них может наблюдаться:

- Сниженный уровень абстрактного мышления.
- Трудности в восприятии и анализе информации.
- Замедленное формирование социальных и поведенческих навыков.
- Повышенная внушаемость и зависимость от внешнего влияния.
- Трудности в контроле импульсивных действий.

Эти характеристики делают их уязвимыми к формированию вредных привычек, таких как раннее курение, употребление алкоголя или наркотиков. Поэтому традиционные формы подачи информации о вреде этих веществ зачастую оказываются малоэффективными. Необходимы инновационные методы, учитывающие особенности восприятия, эмоциональной сферы и уровня социализации детей с ООП. Такие подходы позволяют активизировать интерес учащегося через игру, творчество, движение, усилить мотивацию на поведение, направленное на сохранение здоровья, создать ситуацию успеха и включения в коллективную деятельность, сформировать устойчивые модели полезного поведения. Таким образом, инновационные формы воспитательной работы — это не просто выбор, а необходимость при работе с данной категорией детей. Организация профилактической работы с детьми ООП требует учета их индивидуальных возможностей и особенностей восприятия. Наибольший эффект достигается при использовании адаптированных, эмоционально насыщенных и наглядных форм воспитательной деятельности.

Поиск новых форм организации и проведению мероприятий по профилактике вредных привычек, формированию ЗОЖ у воспитанников интерната с ООП возник из опыта работы. Дети нового поколения, виртуального мира, который часто дает ложные ценности, но при этом увлекает детей все больше, искажая реальность и подменяя истинные жизненные ориентиры. В результате дети теряют способность критически осмысливать происходящее, снижается уровень социальной ответственности, усиливается отчужденность и эмоциональная нестабильность. Учащиеся становятся более закрытыми, им не интересно личностное общение, они в силу своей информационной осведомленности считают себя достаточно знающими в любой области, но при этом, конечно, остаются детьми, и часто, не умея увидеть риски попадают в сложные ситуации. Поэтому особенно важно сегодня воспитывать у подрастающего поколения устойчивые ценности здорового образа жизни, нравственные ориентиры и навыки осознанного выбора в условиях цифровой среды. Все эти проблемы показывают важность поиска новых форм и методов в работе воспитателя по формированию у учащихся ЗОЖ. Основой содержания статьи является интеграция уже известных, но обновленных психопрофилактических форм и педагогических методов пропаганды ЗОЖ среди воспитанников интерната с ООП.

Стратегия воспитательной работы с применением инновационных форм представляет собой систему развивающих мероприятий, которые повышают мотивацию и вовлеченность участников в решение обсуждаемых проблем.

Понятие «инновация» в отечественной и зарубежной литературе определяется по-разному в зависимости от различных методологических подходов, среди которых можно выделить:

1. Инновация рассматривается как результат творческого процесса.
2. Инновация представляется как процесс внедрения новшеств.

Инновации в воспитании – это системы или долгосрочные инициативы, основанные на использовании новых воспитательных средств, способствующие социализации детей и подростков, позволяющие нивелировать асоциальные явления в детско-юношеской среде.

Инновационные технологии – это новые, современные методы и формы в работе педагога, которые являются эффективным средством развития познавательной, коммуникативной, личностной деятельности обучающихся.

Особое внимание привлекают следующие технологии:

1- 5 классы:

1. Занятия в формате сказкотерапии

Использование сказок с нравственным посылом помогает детям ООП понять вред курения, алкоголя и наркотиков через простые и знакомые образы.

Примеры:

- «Сказка о Нюхачике и Доброй Звезде»
- «Как Витаминка спасала Здоровейку»

2. Мультимедийные мини-уроки и видеоролики

Показ простых, ярких мультфильмов или презентаций с последующим обсуждением:

- «Почему нельзя курить?»
- «Что будет, если пить колу каждый день?»
- «Путешествие в Страну Здоровья»

3. Мастер-классы: «Полезные перекусы»

Практические занятия, на которых дети вместе с воспитателями готовят простые, полезные блюда (фруктовые салаты, смузи, овощные роллы). Важно сопровождать процесс рассказами о пользе каждого ингредиента.

4. Игра «Полезно — вредно»

Раздаточный материал с изображениями предметов, продуктов и привычек. Дети с ООП сортируют карточки на две группы, объясняя свой выбор. Это развивает мышление, логику и закрепляет знания.

5. Арт-терапевтическое занятие «Я выбираю здоровье»

Дети рисуют, лепят, создают коллажи на тему ЗОЖ. Через творчество выражают свое отношение к полезным и вредным привычкам.

6. Театрализованные сценки и кукольный театр

Простые постановки на темы:

- «Зубки и конфетки»
- «Как Никотинка заболела»
- «Битва Витамина и Врединки»

Такая форма помогает визуализировать абстрактные понятия и сделать их понятными даже для детей с интеллектуальными нарушениями.

7. Индивидуальные и групповые беседы

Педагог проводит личные встречи, где в доверительной обстановке помогает ребенку осмыслить важность сохранения здоровья. Используются визуальные пособия, наглядные схемы, карточки.

6-9 классы

1. Метод кейс-анализа

Форма: обсуждение конкретных жизненных ситуаций (кейсов).

Цель: учит анализировать, делать выводы, предлагать правильные решения.

Пример кейса: «Тебе предложили попробовать — как поступишь?»

2. Метод убеждения

Форма: беседы, лекции, диалоги.

Цель: формирование устойчивых взглядов и негативного отношения к вредным привычкам.

Особенность: работает только при установлении доверительных отношений с учеником.

3. Инсценировки и театральные мини-постановки

Форма: подготовка и разыгрывание сценок.

Темы: «Жизнь после первой сигареты», «Один шаг — вся жизнь».

Цель: проживание чувств, повышение эмпатии и осознанности.

4. Метод позитивного примера

Форма: встречи с выпускниками, спортсменами, активистами ЗОЖ.

Цель: демонстрация успешной, здоровой модели поведения.

5. Мозговой штурм

Форма: коллективный поиск ответов на проблемные вопросы.

Темы: «Что мы теряем, когда выбираем вредные привычки?»

Цель: активизация мышления, развитие критического взгляда.

6. Метод творческих заданий

Форма: эссе, рисунки, видеоролики, коллажи.

Темы: «Мое здоровье – мой выбор», «Я и будущее без вредных привычек».

7. Рефлексивные круги

Форма: обсуждение в кругу с элементами арт- и эмоциоанализа.

Цель: осмысление своих установок, обмен мнениями.

8. Психогимнастика и телесно-ориентированные практики

Форма: упражнения на дыхание, расслабление, концентрацию.

Цель: снятие напряжения, снижение тревожности, обучение навыкам саморегуляции.

9. Метод интерактивных тестов и анкет

Форма: диагностическая и обучающая анкета.

Пример: «Что ты знаешь о наркотиках/табаке/питании?»

10. Тренинг «Скажи "нет!" вредным привычкам»

Форма: интерактивное занятие с ролевыми ситуациями.

Цель: развитие умений отстаивать свою позицию и говорить "нет" в ситуациях давления.

Методы: игровые упражнения, моделирование жизненных ситуаций, обсуждение.

11. Проект «Полезное меню»

Форма: мини-проект.

Цель: формирование культуры здорового питания.

Содержание: составление сбалансированного рациона на неделю, защита проекта.

Рассмотрим некоторые технологии более подробно:

Шоу-технологии имеют три особенности:

- деление участников на выступающих («сцена») и зрителей («зал»);
- соревновательность на сцене;
- заготовленный организаторами сценарий.

В любом развернутом педагогическом действии есть три блока: подготовка-реализация-анализ итогов. Реализация проекта, плана, проведение праздника основана на использовании элементов соревновательности, импровизации или игры, приемов создания общей эмоциональной атмосферы. Соревновательность подразумевает процедуру оценивания и подведения итогов.

Достоинства шоу:

- обсуждаются проблемы, волнующие детей, в привлекательной и достаточно известной для них форме;

- аудитория делится на группы, отстаивающие или придерживающиеся различных точек зрения;

- ведущий направляет обсуждение на предмет спора, напоминает о правилах ведения дискуссии и о необходимости уважать друг друга;

- в ходе ток-шоу мнения взрослого не навязываются подросткам, они свободны в своем нравственном выборе, и даже если они его не сделают в ходе диспута, дискуссия натолкнет их на размышления, на поиск истины.

- особая роль ведущего ток-шоу. Ведущий помогает правильно адресовать вопросы, задает дополнительные вопросы, что помогает активизировать всех участников, комментирует некоторые ответы, а в конце обобщает результаты.

Немаловажным для ведущего является и умение быстро ориентироваться в меняющихся обстоятельствах, сохранить доброжелательную и доверительную атмосферу на протяжении всего ток-шоу.

Технология развития критического мышления является одной из технологий, позволяющих добиваться таких воспитательных результатов, как:

- умение работать с постоянно обновляющейся информацией (принимать, перерабатывать и передавать, используя разные стратегии);

- умение выражать свои мысли (устно и письменно) ясно, уверенно и корректно по отношению к окружающим;

- умение вырабатывать собственное мнение на основе осмысления различного опыта, идей и представлений;

- умение сотрудничать и выстраивать конструктивные взаимоотношения с другими людьми, работая в группе.

В основе технологии развития критического мышления – трехфазовая структура занятия, которая повторяет процесс восприятия информации:

1. Фаза вызова - пробуждение имеющихся знаний интереса к получению новой информации. Основная задача этой фазы состоит в

предоставлении учащимся возможности проанализировать то, что им уже известно по изучаемой ситуации, создавая тем самым дополнительный стимул для формулировки собственных целей-мотивов.

2. Фаза осмысления отслеживание своего понимания при работе с изучаемым материалом.

3. Фаза рефлексии - создание условий для того, чтобы обучающиеся осмыслили, зафиксировали и присвоили информацию, которая ранее была новой, превратив ее в собственное знание.

Основная цель формирования развития критического мышления – расширение мыслительных компетенций для решения социальных и практических проблем.

Арт-технология – развитие личности осуществляются средствами искусства, как классического, так и народного. Техника и приемы арт-педагогика: музыкальная, театральная и изобразительная, сказкотерапия, фотоколлаж и другие. Все выше перечисленные техники и приемы взаимосвязаны.

Положительные результаты арт-технологии:

- создаются благоприятные условия для развития общения замкнутых детей;

- обеспечивается эффективное эмоциональное реагирование детей с агрессивными проявлениями;

- оказывается влияние на сознание подростка своих переживаний, на развитие произвольности и способности к саморегуляции, на формирование позитивной «Я - концепции», уверенности в себе.

Кейс-технология (метод конкретных ситуаций) – технология, основанная на использовании в воспитательном процессе специально смоделированной или реальной производственной ситуации в целях анализа, выявления проблем, поиска альтернативных решений, принятия оптимального решения проблемы.

Кейс (ситуация) – это соответствующая реальности совокупность взаимосвязанных факторов и явлений, размышлений и действий персонажей, характеризующая определенный период или событие и требующая разрешения путем анализа и принятия решения.

Цели, достигаемые при использовании кейс-технологии:

1. Интеллектуальное развитие учащихся.

2. Осознание многозначности проблем и жизненных ситуаций.

3. Приобретение опыта поиска и выработки альтернативных решений.

4. Формирование готовности к оценке и принятию решений.

5. Обеспечение повышения качества усвоения знаний за счет их углубления.

6. Развитие коммуникативных навыков.

Эти методы являются основой для формирования у учащихся с ООП критического и осознанного отношения к вредным привычкам, содействуют воспитанию ответственности за собственное здоровье и развитие позитивных жизненных установок.

Практическое применение

В исследовании приняли участие учащиеся в возрасте от 12 до 15 лет коррекционного класса школы-интерната, имеющие особые образовательные потребности. В процессе работы проводились диагностические мероприятия, включающие анкетирование, наблюдение, беседы, а также участие в тематических воспитательных занятиях, направленных на формирование ценностей здорового образа жизни и профилактику вредных привычек. Таким образом, использование инновационных технологий в моей практике по формированию ЗОЖ и профилактике вредных привычек среди учащихся, позволили заметно разнообразить формы работы, сделать их более творческими, интересными и эффективными. У учащихся повысился интерес, активность в работе и желание участвовать в мероприятиях. Заметно увеличился процент учащихся, которые стали ставить перед собой четкие и правильные приоритеты в выборе здорового образа жизни, вырабатывать свою точку зрения по отношению к вредным привычкам, отстаивать собственное мнение, выражать свои мысли ясно, уверенно. Полученные данные использовались для корректировки воспитательной программы и индивидуальных рекомендаций педагогам и воспитателям школы-интерната.

Выявленные тенденции:

1. Рост интереса к теме здорового образа жизни.

После проведения интерактивных мероприятий учащиеся начали проявлять инициативу, задавать вопросы, активно участвовать в обсуждениях и проявлять осознанность в выборе полезных привычек.

2. Формирование устойчивых установок против вредных привычек.

В результате бесед, игр и инсценировок у детей стали чаще звучать высказывания, отражающие отрицательное отношение к курению, алкоголю, наркотикам и вредной пище.

3. Повышение уровня самооценки и уверенности в себе.

Участие в творческих и проектных заданиях дало детям возможность проявить себя, раскрепоститься, что положительно повлияло на их самооощение и социальную активность.

4. Формирование положительного образа будущего.

В обсуждениях и сочинениях ребята стали чаще упоминать желание «быть здоровым», «поступить в колледж», «заниматься спортом», что указывает на рост личностной мотивации.

5. Повышение мотивации к участию в школьной жизни.

Учащиеся охотно принимали участие в конкурсах, выставках и командных заданиях, связанных с темой ЗОЖ, что говорит о вовлеченности и заинтересованности.

6. Развитие критического мышления

- Обсуждение кейсов и ситуаций из жизни способствовало формированию навыков анализа, сопоставления, оценки информации, что особенно важно для сопротивления внешним негативным воздействиям.

На основе анализа проведенной работы и выявленных положительных тенденций предлагаются следующие рекомендации для педагогов, воспитателей и специалистов, работающих с детьми с особыми образовательными

потребностями по профилактике вредных привычек и формированию ЗОЖ у воспитанников школы-интерната»:

1. Выбор материала и темы: при организации мероприятий по профилактике вредных привычек важно подбирать такой материал, который будет, не только доступен для восприятия детьми, но и интересен с учетом их возраста и индивидуальных особенностей. Включение различных форм и методов работы, поможет поддерживать высокий уровень мотивации и вовлеченности.

2. Методы обучения: применение инновационных и нестандартных методов организации и проведения воспитательных мероприятий значительно увеличивает уровень вовлеченности учащихся с ООП. Включение в процесс работы различных подходов, таких как игровые формы, проектные задания, интерактивные технологии, помогает сделать обучение более доступным и интересным для детей, улучшая их восприятие и усвоение материала.

3. Взаимодействие с детьми: особое внимание в профилактической работе с подростками с ООП необходимо уделять созданию поддерживающей и дружественной атмосферы. Занятия следует проводить в обстановке, где каждый ребенок чувствует себя в безопасности, может свободно выражать мысли и эмоции, не опасаясь осуждения или давления.

4. Регулярная обратная связь: постоянное информирование учащихся об их личных успехах, прогрессе и положительных изменениях играет ключевую роль в воспитательной работе. Подростки с особыми образовательными потребностями особенно остро нуждаются в признании своих усилий и достижений.

Следуя этим рекомендациям, можно создать эффективную и вдохновляющую атмосферу для работы с детьми ООП, способствуя их развитию в области профилактики вредных привычек и формированию здорового образа жизни. Это поможет не только улучшить их знания и навыки, но и будет способствовать личностному росту, укрепляя уверенность в себе и мотивацию к позитивным изменениям.

На основе проведенного исследования можно сделать вывод о высокой значимости использования инновационных методов в профилактике вредных привычек у детей с особыми образовательными потребностями. Применение разнообразных и актуальных форм работы, не только способствует улучшению осведомленности детей о здоровом образе жизни, но и позитивно влияет на их социальное, эмоциональное и когнитивное развитие. Участие в таких мероприятиях развивает у детей ответственность, дисциплину и укрепляет командный дух, что важно для формирования здоровых привычек и устойчивости к вредным воздействиям.

Дети, активно участвующие в профилактических мероприятиях, демонстрируют лучшие результаты в учебной деятельности, а также проявляют более высокие уровни самооценки и эмоционального интеллекта. Таким образом, инновационные формы работы с детьми с ООП играют ключевую роль в их всестороннем развитии, а дальнейшие исследования в этой области могут привести к эффективным рекомендациям для педагогов и родителей,

направленным на профилактику вредных привычек и формирование здоровых жизненных установок.

Список использованной литературы

1. Храмова М.А. «Игровые технологии в работе с детьми с ООП» // Психология и педагогика. - 2021. - №4.
2. Бондаренко, Л.В. Психолого-педагогическая работа с детьми с особыми образовательными потребностями. — М.: Академия, 2015
3. Гордиенко, Т.В. Инновационные подходы в педагогической практике: современные методики и технологии. — СПб: Речь, 2018.
4. Захарова, Т.А. Проблемы формирования здорового образа жизни у подростков с ООП. // Психология и педагогика: теория и практика. — 2016. — № 3. — С. 56-61.
5. Митина, И.В. Инновационные формы воспитательной работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья: теория и практика. — Казань: Казанский университет, 2019.
6. Орлова, А.П. Современные подходы к формированию ЗОЖ у школьников. — М.: Педагогика, 2020.
7. Трофимова, И.Г. Влияние инновационных технологий на воспитание здоровых привычек у детей. // Вестник педагогики. — 2018. — № 12. — С. 34-40.

УДК: 376.1

КЛАССИФИКАЦИЯ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА.

Рейзвих К., учитель-дефектолог

КГУ «Центр поддержки детей с расстройством аутистического спектра «Асыл Мирас» управления образования Восточно-Казахстанской области, г. Усть-Каменогорск, Казахстан

Спектр аутизма, также называемый расстройствами аутистического спектра (РАС) или состояниями аутистического спектра (АСС), со словом «аутизм», иногда заменяющим слово «аутизм», представляет собой спектр расстройств, начинающихся в детстве. Оно характеризуется наличием выраженного аномального или нарушенного развития социального взаимодействия и общения, а также заметно ограниченным репертуаром деятельности и интересов. Проявления расстройства сильно различаются в зависимости от уровня развития и хронологического возраста человека. У всех детей с РАС наблюдаются нарушения:

- 1) социального взаимодействия,
- 2) вербального взаимодействия. и невербальное общение и
- 3) повторяющееся поведение или интересы. Кроме того, у них часто возникают необычные реакции на сенсорные ощущения, например, на определенные звуки или внешний вид объектов. Каждый из этих симптомов варьируется от легкого до тяжелого. У каждого отдельного ребенка они

проявляются по-разному. Например, у ребенка могут возникнуть небольшие проблемы с обучением чтению, но он демонстрирует крайне плохое социальное взаимодействие (NIMH, 2010). Согласно DSM-IV, положительный диагноз РАС предполагает наличие следующих критериев (А,В,С) (DSM-5 Development, 2010):

А. Всего шесть (или более) пунктов из (1), (2) и (3), причем не менее двух из (1) и по одному из (2) и (3): (1) качественные нарушения в социальное взаимодействие, проявляющееся как минимум двумя из следующих признаков:

(а) выраженным нарушением использования множества невербальных форм поведения, таких как взгляд глаза в глаза, выражение лица, позы тела и жесты для регулирования социального взаимодействия

(б) неспособность развивать отношения со сверстниками, соответствующие уровню развития

(в) отсутствие спонтанного стремления поделиться удовольствием, интересами или достижениями с другими людьми (например, из-за отсутствия демонстрации, принесения или указания на интересующие объекты) социальной или эмоциональной взаимности (2) качественные нарушения в общении, проявляющиеся по крайней мере одним из следующих признаков: (а) задержка или полное отсутствие развития разговорной речи (не сопровождающееся попыткой компенсации посредством альтернативные способы общения, такие как жесты или мимика) (б) у людей с адекватной речью выраженное нарушение способности начинать или поддерживать разговор с другими (в) стереотипное и повторяющееся использование языка или идиосинкразический язык.

Классический аутизм (инфантильный, детский аутизм) (F84.0) — вид общего нарушения развития, обусловленный отклонениями и задержкой развития, появляющимися у ребенка до трех лет; психопатологические изменения в социальных взаимодействиях; стереотипность и ограниченность поведенческих и коммуникативных функций; представляет собой сложное нарушение развития и относится к категории pervasive расстройств. Ведущие диагностические системы МКБ-10 и DSM-IV сходятся во мнении, что наличие триады симптомов позволяет диагностировать аутизм. Согласно МКБ 10, для диагностики аутистического расстройства необходимо наличие следующих симптомов: качественные нарушения социального взаимодействия; изменения в общении; ограниченные и повторяющиеся стереотипные модели поведения, интересов, деятельности; неспецифические проблемы; проявление симптомов до третьего года [3, с. 5].

В соответствии с международными стандартами аутизм раннего детства трактуется как «общее нарушение развития» и характеризуется неравномерностью развития основных психических функций [7]. Аутизм считают вариантом искаженного типа развития с аффективными расстройствами, которые служат первичными факторами патогенеза. Аутизм раннего детства — группа синдромов различного генеза в пределах разных нозологических форм, характерных чаще всего для детей раннего возраста. Для всех групп синдромов РДА характерен психический дизонтогенез деформированного типа развития с преобладанием недоразвитости инстинктов

и аффективной сферы. Аномальное развитие наблюдается в трех областях: социальное взаимодействие, нарушение речевого общения и ограниченное повторяющееся поведение [6].

По мнению П. Каннера, аутизм в раннем детстве характеризуется следующим набором симптомов: неспособность устанавливать социальные контакты (крайнее одиночество); игнорирование сигналов окружающей среды; изоляция от внешнего мира; устойчивость к изменениям привычной среды; стремление к последовательности; нарушения речевого общения; нарушения в установлении эмоциональных контактов; стереотипное поведение; задержка развития образа Я [2, с. 87]. По характеру степени выраженности симптомов в настоящее время принято выделять 4 группы РДА: полная отстраненность от происходящего в реальном мире, активное неприятие окружающего; страсть к интересам, характерная для аутизма, проявляющаяся в стереотипной форме; трудности во взаимодействии с окружающей средой.

В зарубежных научных источниках различные авторы называют варианты раннего детского аутизма «психогенным аутизмом» и «органическим (спонтогенным) аутизмом». Первый наблюдается преимущественно до 3-4 лет, что определяется условиями эмоциональной депривации ребенка и характеризуется эмоциональной индифферентностью, пассивностью, безразличием, задержкой речи, психомоторных навыков, а также нарушениями общения. Органический аутизм — одно из остаточных органических психических расстройств, обусловленных внутриутробными, перинатальными и наследственными факторами.

Существует две модели диагностики аутизма: психологическая (Диагностический опросник аутизма (ADI-R), Шкала диагностического наблюдения за аутизмом (ADOS), Шкала оценки детского аутизма (CARS), Поведенческий опросник аутизма (ABC), Контрольный список оценки аутизма (АТЕС), Детская модель диагностики аутизма. Анкета по аутизму (СНАТ), Анкета по социальной коммуникации (SCQ1)) и медицинская (УЗИ головного мозга, ЭЭГ, проверка слуха у аудиолога).

Список использованной литературы

1. Американская психиатрическая ассоциация, DSM-5Development (2010) - Аутистическое расстройство (299.00), публикация DSM-5 запланирована на 2013 год. [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://www.dsm5.org/ProposeRevisions/Pages/propose-drevision.aspx?rid=94>

2. Американская психиатрическая ассоциация, DSM-5Development (2010) – Аутистическое расстройство (299,00) по определению DSM-IV (опубликовано в 1994 г. и пересмотрено в 2000 г.). [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://www.dsm5.org/ProposeRevisions/Pages/proposerevision.aspx?rid=94#>

3. Бэрд Г., Чарман Т., Барон-Коэн С., Кокс А., Светтенхэм Дж., Уилрайт С., Дрю А. (2000) – Инструмент скрининга аутизма в возрасте 18 месяцев: 6-летнее последующее исследование. Журнал Американской академии детской и подростковой психиатрии; 39: 694-702. Цитируется Национальным институтом

психического здоровья США (NIMH) [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://www.nimh.nih.gov/health/publications/autism/the-diagnosis-of-autism-spectrum-disorders.shtml>. Доступ 2 ноября. 2010.

4. Берумент С.К., Раттер М., Лорд С., Пиклз А., Бейли А. (1999) – Анкета для скрининга аутизма: диагностическая достоверность. Британский журнал психиатрии, 175: 444–451. По материалам Национального института психического здоровья США (NIMH) [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://www.nimh.nih.gov/health/publications/autism/the-diagnosis-of-autism-spectrum-disorders.shtml>

5. Веб-сайт Чендлера Дж., доктора медицинских наук, 2010 г. – Тест на синдром детского Аспергера (CAST). [Электронный ресурс] Режим доступа: http://jamesdauntchandler.tripod.com/asperger_rating_scale.htm

6. Сайт контактной группы (2010 г.) – Что такое PDA? [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://www.pdacontact.org.uk/noframes/whatispda.shtml>

7. Чорния О (2010) – Autismul, делегат проекта Intr-Un. [Электронный ресурс] Режим доступа: http://www.paginedicala.ro/stiri-medicale/Autismul_-intr-un-proiect-de-lege_6811/

УДК: 376.1

СОВРЕМЕННЫЕ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Сакенова Ж.

Научный руководитель: Канапиянова К.Д., магистр психологии, сениор – лектор кафедры психологии и коррекционной педагогики
НАО «Восточно-Казахстанский университет им С.Аманжолова»,
г.Усть-Каменогорск, Казахстан

Инклюзивное образование — это форма обучения, предполагающая совместное обучение детей с особыми образовательными потребностями и их сверстников в условиях общеобразовательных организаций. В его основу положена идеология, исключающую любую дискриминацию учащихся, которая обеспечивает равное отношение ко всем людям, но создает особые условия для учащихся, имеющих особые образовательные потребности.

Актуальность проблемы развития инклюзивного образования связана, прежде всего, с тем, что число детей, нуждающихся в коррекционном обучении, неуклонно растет. Кроме роста количества детей с ограниченными возможностями, отмечается тенденция качественного изменения структуры дефекта, комплексного характера нарушения каждого отдельного ребенка.

Социально-педагогические проблемы инклюзии:

1. Низкая готовность образовательной среды

Одна из основных проблем заключается в том, что школы часто не готовы к приему детей с ОВЗ (ограниченными возможностями здоровья). Это может выражаться в отсутствии:

- безбарьерной архитектурной среды (подъемники, пандусы, лифты),

- специализированного оборудования и учебных материалов,
- адаптированных программ обучения.

В настоящее время рынок образовательных услуг для детей с ограниченными возможностями здоровья чрезвычайно узок, в небольших городах и селах дети с ограниченными возможностями чаще всего остаются вне системы образования по сугубо экономическим причинам. Традиционной формой обучения детей с ограниченными возможностями здоровья остаются специальные (коррекционные) образовательные учреждения.

2. Недостаточная квалификация педагогов

Значительная часть затруднений в обучении и воспитании детей с ограниченными возможностями связана с острым дефицитом квалифицированных кадров: педагогов-дефектологов, психологов, воспитателей и социальных педагогов, недостаточным уровнем их подготовки. Ведь инклюзия охватывает глубокие социальные аспекты жизни школы: создается моральная, материальная, педагогическая среда, адаптированная к образовательным потребностям любого ребенка, которую возможно обеспечить только при тесном сотрудничестве с родителями, в сплоченном командном взаимодействии всех участников образовательного процесса=

3. Сопротивление со стороны родителей

Некоторые родители детей без инвалидности проявляют настороженность или даже негатив к инклюзии, опасаясь, что внимание учителя будет сосредоточено на «особом» ребенке, что снизит качество обучения для остальных. Родители детей с ОВЗ также часто не верят в успех инклюзии, опасаясь за психическое состояние ребенка или его возможную изоляцию в коллективе.

4. Отсутствие системы межведомственного взаимодействия

Инклюзивное образование требует участия не только педагогов, но и психологов, логопедов, социальных работников, медицинских специалистов. Однако на практике взаимодействие между этими структурами зачастую не отлажено.

Психологические проблемы инклюзии:

1. Проблема адаптации и социализации

Дети с ОВЗ сталкиваются с трудностями в общении, установлении контактов с ровесниками, ощущении собственной принадлежности к коллективу. Они могут испытывать чувство одиночества, непонимания, особенно если другие ученики не готовы принять их как равных.

2. Формирование негативной самооценки

Если ребенок ощущает себя «другим», если он часто сталкивается с неудачами в учебе или насмешками, это может привести к развитию комплекса неполноценности, тревожности и даже депрессии.

3. Проблемы в коллективе

Неготовность детей и подростков к взаимодействию с «особенными» сверстниками может проявляться в виде буллинга, изоляции, отказа работать в паре. Это требует активной работы классного руководителя и школьного психолога.

4. Эмоциональная нагрузка на педагогов

Психологически педагогу бывает трудно справиться с необходимостью одновременно вести учебный процесс и учитывать особенности развития одного или нескольких детей с ОВЗ. Без системной поддержки специалистов это может привести к внутреннему выгоранию, конфликтам с родителями и администрацией.

Пути решения проблем:

1. Повышение квалификации педагогов

Включение в программы педагогических вузов обязательных курсов по инклюзивному образованию, регулярные курсы повышения квалификации, супервизия и методическая поддержка.

2. Поддержка учащихся и родителей

Создание школьных служб сопровождения, в которые входят психологи, логопеды, социальные педагоги. Проведение тренингов по развитию эмпатии и толерантности среди учеников. Индивидуальные консультации для родителей.

3. Обеспечение доступной среды

Модернизация школьной инфраструктуры, закупка специализированного оборудования, внедрение цифровых образовательных ресурсов, подходящих для детей с разными типами нарушений.

4. Межведомственное взаимодействие

Формирование системной модели сотрудничества между образовательными учреждениями, органами здравоохранения и социальной защиты, организациями инвалидов.

Таким образом, современная общеобразовательная программа должна включать изменения и условия, необходимые для успешной реализации инклюзивного образования, а именно - принятие индивидуальности каждого отдельного учащегося, удовлетворение особых потребностей каждого ребенка, а также реализация актуальных решений в инклюзивном образовании. Проблема инклюзивного образования сложна, дискуссионна, но главное — она является действительно социальной, так как в ходе ее решения затрагиваются интересы колоссального числа людей. Общество должно предоставить любому человеку право выбора вида образования в зависимости от его интересов, потребностей, возможностей. Должна быть обеспечена широта предложения в области образования.

Список использованной литературы

1. Михальченко К.А. Инклюзивное образование – проблемы и пути решения // Теория и практика образования в современном мире. – 2008. – №5. – С. 77-79.
2. Тюняев А.В. Проблемы социализации детей с ОВЗ в условиях инклюзии // Современные исследования социальных проблем. — 2023. — № 1. — С. 45–50.
3. Слепович М.М. Психология инклюзивного образования. — СПб.: Питер, 2022. — 288 с.

4. Назарова Н. М. Социальная педагогика: Инклюзивное образование. — М.: Просвещение, 2021. — 320 с.

5. Зарецкий В.К. Десять конференций по проблемам развития особенных детей – десять шагов от инновации к норме // Психологическая наука и образование. - 2005. - № 1. - С. 83-95.

УДК: 373.24

РАЗВИТИЕ КОГНИТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ У ДЕТЕЙ

Сарсенбаева А. К.

Научный руководитель: Курмангалиева К.Б., сениор лектор, магистр педагогики

НАО «Восточно-Казахстанский университет имени Сарсена

Аманжолова», ВКО, Казахстан

e-mail: z.afiza@mail.ru

Когнитивное развитие – это постепенное становление интеллекта ребенка. На различных стадиях могут встречаться когнитивные нарушения, связанные с перинатальными поражениями нервной системы, заболеваниями в раннем возрасте, психосоциальными и другими факторами. Классификация периодов когнитивного развития базируется на способностях все более осмысленно взаимодействовать с окружающим миром и другими людьми. Считается, что ребенок проходит этапы:

- сенсомоторного интеллекта (0-2 года), взаимодействуя с внешними объектами через чувственное восприятие;
- дооперационного интеллекта (2-7 лет), когда у ребенка появляются обобщающие понятия в отрыве от конкретного объекта;
- период конкретных операций (7-12 лет), во время которого отдельные понятия у ребенка формируются в системы и группы;
- формальных операций (12-15 лет), когда мозг уже способен работать с абстрактными и гипотетическими понятиями.

Период сенсомоторного интеллекта, 0-2 года (рисунок 1).

За этот период младенец проходит невероятно сложный путь от инстинктивных реакций до осознанных и прогнозируемых действий. Его мозг должен научиться базовым координациям движений в пространстве – от поворота головы до первых шагов. Нарушением когнитивных процессов в этот период можно считать задержку моторного развития и эмоционального, которые можно оценить по контрольным показателям. Одновременно с этим идет речевое развитие – мозг ребенка должен «проанализировать» то, что он слышит вокруг себя, и составить виртуальный лингвистический «учебник», благодаря которому к 2-м годам сможет оперировать родным языком на базовом уровне. Задержка речевого развития, признаки которого могут появиться позже, тем не менее, по определенным проявлениям может быть спрогнозировано уже в первые 2 года жизни ребенка.

Этапы развития сенсомоторики у детей по месяцам



0-1 месяц

– стадия врожденных рефлексов, если ребенок что-то делает (берет палец в рот или поднимает голову), то неосознанно.



1-4 месяц

– появление первых навыков, которые закрепляются, если приносят удовольствие (ребенок сам подносит палец ко рту когда хочет его пососать).



4-8 месяцев

– ребенок способен на целевые действия, например, нажимать на «пищалку» чтобы получить звук, если же он не проявляет активных желаний, апатичен, то можно заподозрить волевое когнитивное нарушение.



8-12 месяцев

– дети начинают выстраивать цепочки действий, приводящих к нужному результату, например, устранять препятствие на пути к игрушке, то есть могут мыслить в несколько «ходов».



12-18 месяцев

– ребенок экспериментирует в поисках новых средств достижения целей, осознает, что удовлетворение потребностей можно получить разными путями, способен на сложные комбинации.



18-24 месяцев

– малыш начинает познавать мир не только путем физического эксперимента (сначала делать, потом думать), но и умственного – сперва прогнозировать результат в уме, а затем выполнять действие.

Рисунок 1 – Этапы развития сенсомоторики у детей по месяцам

Период дооперационального интеллекта, 2-7 лет.

В этот период в сознании ребенка постепенно происходит разрыв между конкретным объектом, воспринимаемым чувствами (зрением, слухом, осязанием, вкусом) и понятием об этом объекте, он подходит к этапу, когда его мозг может оперировать отвлеченными категориями. С 2-х летнего возраста уже становится возможным проводить специальные тесты в случае подозрения на задержку темпов развития. В отличие от следующего этапа, для дооперационального периода характерна центричность восприятия – ребенок не понимает, что могут быть разные точки зрения на один предмет, не осознает, что любой объект имеет множество свойств, отождествляет вещь и ее свойство (сахар сладкий, вода мокрая). Это нормально и не является признаком задержки развития ребенка.

Период конкретных операций, 7-11 лет

Если в предыдущий период ребенок различает предмет и понятие о нем, то приблизительно с 7-летнего возраста (6-8 лет), он уже способен этими понятиями оперировать. Такое умение критично для школьного обучения, где требуется мыслить категориями, выстраивать иерархии, и организовывать информацию в систему знаний. Задержка интеллектуального развития здесь может проявляться в неспособности к логическим операциям – ребенок не видит общее и частное,

сходства и различия и т.д. Для этого этапа характерны речевые дисфункции, такие как дислексия, дисграфия. Как правило, расстройства на этом этапе относятся к синдрому легких когнитивных нарушений и могут быть успешно скорректированы.

Период формальных операций, 11-15 лет

В этот период у ребенка развивается важная способность – мыслить гипотетически, совершать сложные умственные построения: дедукции, редукции, конъюнкции, дизъюнкции и пр. Именно на этом этапе заканчивается младшая школа (4 класс), дети переходят в среднюю школу и начинают решать задачи по математике, физике и пр., требующие абстрактного мышления, изучают теоремы, работают с гипотезами. Не все школьники сразу справляются с такой непривычной нагрузкой, и это не всегда говорит о синдроме когнитивных и эмоционально-волевых нарушений. Часто сложности с освоением учебной программы являются индивидуальной особенностью развития и не считаются задержкой в развитии. В любом случае консультация с опытным педагогом и детским психологом поможет определить – как помочь ребенку.

Нарушения и коррекция когнитивного развития

В зависимости от времени проявления задержки умственного развития у детей и от их специфики – моторные, речевые, эмоциональные расстройства, СДВГ и пр. назначаются диагностические мероприятия и рекомендуется лечение.

Как правило, самые тяжелые расстройства проявляются в раннем возрасте, и чем позже дебют симптома, тем вероятнее, что речь идет о синдроме легких когнитивных нарушений. В любом случае, нарушение когнитивных функций у детей – очень деликатная сфера, требующая профессиональных знаний, поэтому любые сомнения родителям лучше проверять у компетентных специалистов – педагогов, психологов, дефектологов, невропатологов. Программы для детей с задержкой психического развития и современные методики терапии позволяют добиться выраженного положительного результата на любой стадии расстройства.

Когнитивные нарушения у детей

Виды, причины и симптомы, современное лечение

Диагноз когнитивные нарушения у детей относится к самым распространенным заболеваниям головного мозга. По оценкам врачей когнитивными нарушениями разного характера и степени тяжести страдает каждый пятый ребенок (20%), при этом большинство таких случаев хорошо поддается коррекции. Поэтому родителям очень важно знать основные виды когнитивных нарушений, их причины и проявления, чтобы своевременно принять меры лечения и профилактики.

Развитие когнитивных функций

Весь спектр когнитивных функций у человека раскрывается с возрастом. Поэтому говорить о синдроме когнитивных нарушений у детей можно только имея в виду определенные этапы развития их познавательных способностей.

Когнитивные нарушения могут касаться любых направлений познавательной деятельности ребенка.

Симптомы когнитивных нарушений проявляются в процессе восприятия информации – эту функцию называют «гнозис», и она связана с чувственным познанием мира через слух, зрение, вкус и др.

Различные виды когнитивных нарушений встречаются при анализе информации и запоминании данных.

Очень распространены когнитивные нарушения, связанные с речью, обучением, практической деятельностью. Диагностика когнитивных нарушений у детей

Несмотря на то, что диагноз когнитивные нарушения непосредственно связан с функцией познания и обучения, выявить отклонения в этой сфере удается уже в период первых месяцев жизни ребенка. Прежде всего потому, что когнитивные нарушения проявляются уже на моторном уровне. У ребенка с психомоторным отставанием развития с большой долей вероятности в последствие могут возникнуть проблемы и с задержкой речи, и трудности с учебой. Такому ребенку понадобится поддержка врачей и родителей.

Для оценки когнитивных нарушений у детей специалисты применяют тесты, которые выявляют отклонения от возрастной нормы в разных областях – сенсорной, двигательной, эмоциональной, волевой и др. Обычно когнитивные нарушения диагностируют, наблюдая за ребенком, опрашивая родителей, сравнивая показатели со принятыми стандартами в данной возрастной группе. В младшем и среднем школьном возрасте очень показателен тест Д.Векслера. Важнейшим моментом диагностики является выявление возможных фоновых болезней головного мозга, которые диагностируют в том числе аппаратными методами. Тяжелые когнитивные нарушения

Среди всех видов когнитивных нарушений сложнее всего поддаются коррекции такие формы заболевания головного мозга, где есть глубокие повреждения. Как правило, грубые когнитивные нарушения связаны с генетическими болезнями мозга, в том числе с хромосомными аномалиями, самой известной из которых является болезнь Дауна. Другой распространенной причиной являются врожденные пороки развития головного мозга.

Тяжелые, в том числе органические, когнитивные нарушения характеризуются серьезным отставанием ребенка в развитии по многим параметрам. Как правило, такие дети, а затем и взрослые, неспособны к самостоятельной жизни без опеки, однако при создании благоприятных условий, в том числе комфортной психологической атмосферы, многие из них способны успешно социализироваться и вести полноценную жизнь.

Синдром умеренных когнитивных нарушений.

Причинами умеренных когнитивных нарушений у детей часто бывают пренатальное (внутриутробное) и интранатальное (возникшее в процессе родов) поражение центральной нервной системы, формирующееся при гипоксии, недоношенности и других патологиях; прием матерью во время беременности некоторых медикаментов. Также когнитивные нарушения средней степени тяжести могут быть связаны с неврологическими заболеваниями – детским церебральным параличом (ДЦП), эпилепсией и др. Во всех этих случаях

выраженность когнитивных нарушений сильно зависит от степени повреждения головного мозга и других участков нервной системы ребенка.

Дети, страдающие различными видами когнитивных нарушений умеренного характера, как правило, испытывают серьезные трудности с обучением и социализацией. Чаще всего когнитивные нарушения у них проявляются не одним симптомом, а целым комплексом – например, задержка в речевом развитии может сочетаться с психомоторными проблемами или с СДВГ. Успех коррекции этого состояния часто зависит от своевременного диагностирования и начала лечения.

Легкие когнитивные нарушения

Незначительные пренатальные нарушения, осложнения во время родов, неосложненные заболевания нервной системы, дефицит витаминов и минеральных веществ могут привести к легким когнитивным нарушениям.

Диагноз когнитивные нарушения в легкой форме чаще ставят мальчикам, чем девочкам. Симптомы таких состояний обычно начинают проявляться в 5-7 лет и часто воспринимаются окружающими как индивидуальные особенности ребенка. Классификация когнитивных нарушений легкой степени:

- синдром дефицита внимания с гиперактивностью (СДВГ)
- расстройства устной и письменной речи
- проблемы со счетом
- общие трудности с успеваемостью и поведением в школе

Легкие когнитивные нарушения обычно проявляются эпизодически, часто носят неявный характер, что затрудняет диагностирование - их зачастую ошибочно относят к дефектам в воспитании, недостаткам силы воли, избалованности ребенка и т.д. Поэтому при любом подозрении на когнитивные нарушения у ребенка, его нужно обязательно показать психоневрологу и, при необходимости, провести курс лечения.

Диагностика и терапия когнитивных нарушений имеют свои особенности, которые связаны с возрастом ребенка, тяжестью проявлений, индивидуальными чертами самого пациента. Узнайте больше о разнообразии симптомов, возможностях выявления и современных способах коррекции когнитивных нарушений у детей.

Советы родителям детей с заболеваниями ЦНС

Каковы бы ни были проблемы у ребенка - задержка психомоторного и речевого развития, СДВГ, другие заболевания головного мозга и нервной системы, существуют общие правила, которые помогут вам и вашему малышу:

Будьте внимательны к ранним проявлениям возможных проблем – чем скорее выявлено расстройство, тем лучше прогноз на будущее;

Непреренно проконсультируйтесь с несколькими специалистами и убедитесь, что картина состояния ребенка ясна;

Любые когнитивные нарушения предполагают комбинированное лечение, включающее медикаменты, психологическую помощь, физическую активность, педагогические усилия и пр.

Проявляйте терпение к малышу – ребенок, особенно нездоровый, обязательно должен чувствовать вашу любовь и поддержку.

И конечно же – сохраняйте оптимизм! Позитивный настрой всегда создает самый благоприятный фон для успешного лечения!

Список использованной литературы

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни– М.: Мысль, 1991.– 299 с.
2. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии. – М.: Академический Проект, 2011. – 240 с.
3. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. – СПб.: ПИТЕР, 2001. – 287с.
4. Андреев А. Знания или компетенции? // Высшее образование в России – 2005. – № 2. – С. 61-68.
5. Андронатий В.В. Дифференцированный подход к процессу обучения: психолого-дидактические аспекты. – СПб: Изд-во Ленинград. обл. ин-та экономики и финансов, 2002. – 250 с.
6. Ардовская, Р.В. Самообразовательная деятельность и условия ее педагогической поддержки // Эффективно ли руководство самообразовательной деятельностью студентов, аспирантов и преподавателей в современных условиях профессиональной подготовки кадров? / Всерос. науч.-практ. конференция, Москва, 4 июня 2009 г. – М.: Изд-во СГУ, 2009. – С. 40-43.

ӘӘЖ: 376.1

МЕКТЕПТЕГІ ИНКЛЮЗИВТІ ОРТА: ӘЛЕУМЕТТІК-ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ БЕЙІМДЕЛУ МӘСЕЛЕЛЕРІ Сатыбалды С. Б.

Ғылыми жетекшісі: Байтемирова К.Б., сениор-лектор, педагогика және психология магистрі

С.Аманжолов атындағы ШҚУ, Өскемен қаласы, Қазақстан
e-mail: sagynysh.satybaldy@mail.ru, Karakat79@mail.ru

Қазіргі заманғы білім беру жүйесінде инклюзивті білім беруді дамыту — ерекше білім беруді қажет ететін балаларға тең құқықтар мен мүмкіндіктер берудің маңызды жолы болып отыр. Қазақстан Республикасында инклюзивті білім беруді енгізу туралы заңнамалық және стратегиялық құжаттарда нақты көрсетілгенімен, бұл бағытта орын алып отырған көптеген әлеуметтік-психологиялық мәселелер бар.

1. Қоғамдық қабылдаудың төмендігі

Инклюзивті білім беру моделіне көшу барысында ең үлкен кедергілердің бірі — қоғамның, әсіресе оқушылар мен ата-аналардың ерекше балаларға деген көзқарасы. Көптеген жағдайда ерекше балалар мазаққа ұшырап немесе шеттетіліп жатады. Бұл олардың мектепке деген сенімін жоғалтады.

2. Мұғалімдердің дайындық деңгейі

Көптеген мұғалімдер инклюзивті сыныптарда жұмыс істеуге қажетті әдіс-тәсілдер мен психологиялық дайындыққа ие емес. Олар кейде ерекше

оқушыларға қарапайым балалармен бірдей талап қояды немесе оларды мүлде елемей қалдырады. Бұл мұғалімнің кәсіби шеберлігіне және инклюзивті білім беру жөніндегі арнайы даярлықтан өтуіне байланысты.

3. Психологиялық қолдау жүйесінің әлсіздігі

Көптеген мектептерде психологтар мен әлеуметтік педагогтар жеткіліксіз. Бұл мамандар инклюзивті оқушылармен жеке жұмыс жасап, олардың бейімделуіне көмектесуі тиіс. Алайда, бір психологтың бірнеше жүздеген оқушыға жауапты болуы оның тиімділігін төмендетеді.

4. Материалдық-техникалық база

Көптеген мектептерде арнайы жабдықтар, мысалы, пандустар, арнайы парталар, есту құрылғылары, Брайль әліпбиімен жазылған оқу құралдары жоқ. Бұл ерекше балалардың толыққанды білім алуына кедергі келтіреді және оларды психологиялық жағынан оқшауландырады.

5. Сынып ішіндегі психологиялық климат

Инклюзивті сыныпта барлығы үшін қауіпсіз әрі қолайлы атмосфера қалыптастыру маңызды. Мұнда эмоционалдық қолдау, сыйластық, ұжымдық қарым-қатынас негізгі орын алуы тиіс. Егер сыныптастардың арасында түсіністік пен қолдау болмаса, ерекше бала өзін оқшау сезініп, мектептен алыстайды.

Инклюзивті орта дегеніміз – әр балаға, оның ішінде ерекше қажеттіліктері бар балаларға да, білім алуына тең жағдай жасайтын мектептік орта. Мұндай ортада тек физикалық қолжетімділік қана емес, сонымен қатар баланың әлеуметтік, эмоционалдық және психологиялық жағдайы да ескерілуі тиіс. Инклюзияны сәтті жүзеге асыру үшін мектеп оқушылары, ата-аналар, мұғалімдер және әкімшілік ұжым бірлесіп әрекет етуі қажет.

Инклюзивті ортадағы бейімделу түсінігі

Әлеуметтік-психологиялық бейімделу – бұл баланың жаңа ортаға, ережелер мен қарым-қатынас жүйесіне икемделуі, өзін сол ортада жайлы сезінуі. Ерекше қажеттіліктері бар оқушылар үшін бұл процесс күрделірек. Олар үшін оқу бағдарламасына ғана емес, сыныптастарымен қарым-қатынасқа, эмоционалды қауіпсіздікке бейімделу аса маңызды.

Мысалы, көру немесе есту қабілеті бұзылған, тірек-қимыл аппаратының бұзылыстары бар немесе интеллектуалды дамуы кеш балалар әлеуметтік ортада өздерін шеттетілгендей сезінуі мүмкін. Бұл олардың психологиялық жағдайына теріс әсер етіп, оқу жетістігіне де кері ықпал етеді. Шешу жолдары мен ұсыныстар

1. Ата-аналармен жұмыс

Ерекше қажеттілігі бар балалардың ата-аналары мектеппен тығыз байланыста болуы тиіс. Ата-аналар қауымдастығы арқылы инклюзивті білімнің маңыздылығы туралы түсіндіру жұмыстары жүргізілуі керек. Бұл қалыпты балалардың ата-аналарымен де жасалуы қажет.

2. Мұғалімдерді даярлау

Инклюзивті білім беруге бағытталған біліктілік арттыру курстары, семинарлар, тренингтер жүйелі түрде ұйымдастырылуы қажет. Мұғалім тек пәнді оқытушы емес, сонымен қатар тәрбиеші, қолдаушы, кеңесші болуы керек.

3. Психологиялық қолдауды күшейту

Мектептерде тәжірибелі психологтар мен әлеуметтік педагогтардың штаты артып, олар ерекше оқушылармен және олардың сыныптастарымен жүйелі жұмыс жүргізуі тиіс. Эмпатияны дамытуға бағытталған тренингтер, топтық ойындар мен рөлдік жаттығулар тиімді нәтиже береді.

4. Қоғамдық сана мен түсінікті арттыру

БАҚ арқылы, әлеуметтік жобалар мен фильмдер арқылы инклюзивті білім берудің құндылығы насихатталуы тиіс. Балалар мектепте ғана емес, отбасында да ерекше қажеттіліктері бар адамдарға құрметпен қарауды үйренуі қажет.

5. Оқушылар арасында достық қарым-қатынасты дамыту

- Инклюзивті сыныптарда ұжымдық іс-шаралар, бірігіп ойындар, жобалар, пікірталастар ұйымдастыру оқушылар арасындағы түсіністікті арттырады. Бұл ерекше балалардың өздерін сыныптың толыққанды мүшесі ретінде сезінуіне көмектеседі. Топтық және жобалық жұмыстар: Сынып ішінде топтық жұмыстарды ұйымдастыру оқушылардың өзара қарым-қатынасын нығайтуға, бір-бірін түсінуге және ынтымақтастықты арттыруға септігін тигізеді.

- Ата-аналармен серіктестік: Мектеп әкімшілігі мен педагогтар ата-аналармен тұрақты коммуникация орнатып, ата-аналарға арналған семинарлар, тренингтер ұйымдастыру арқылы отбасы мен мектеп арасында сенімді қарым-қатынасты қалыптастыру қажет.

- Үздіксіз кәсіби дамыту: Мұғалімдерге арналған семинарлар, магистратура курстары мен тәжірибе алмасу бағдарламалары инклюзивті білім берудің сапасын арттыруға бағытталуы тиіс.

- Жергілікті қауымдастықтар мен БАҚ-тың рөлі: Қоғамдық көзқарасты өзгерту мақсатында, жергілікті басылымдар, теледидар бағдарламалары және әлеуметтік желілер арқылы инклюзивті білім берудің артықшылықтары насихатталуы керек. Бұл әдіс ерекше қажеттіліктері бар балаларға деген стереотиптерді жоюға және қоғамда түсіністік қалыптастыруға ықпал етеді.

Осы тәжірибелерді жүйелі түрде енгізу арқылы инклюзивті білім беру процесін оңтайландыруға болады. Кейбір мектептерде пилоттық жобалар жүргізіліп, алынған нәтижелерді басқа оқу орындарына тарату тәжірибесі де бар. Мысалы, тәжірибелі педагогтар мен әлеуметтік қызметкерлердің консультация беру жүйесі, инклюзияны қолдап отыратын арнайы клубтар мен орталықтардың құрылуы – осындай заманауи шешімдердің бірі

Қорытынды

Осыған байланысты келесі ұсыныстарды айтуға болады:

- Мұғалімдер мен ұстаздарды үздіксіз даярлау: Инклюзивті білім беру саласындағы тәжірибені арттыру мақсатында оқытушыларға арнайы тренингтер, семинарлар ұйымдастырылып, тәжірибелі мамандардың кеңестері ескерілуі тиіс.

- Психологиялық қолдау жүйесін нығайту: Мектептерде тәжірибелі психологтар мен әлеуметтік педагогтардың санын арттырып, бейімделу процесін жүйелі түрде бақылау қажет.

- Ата-аналар мен жергілікті қауымдастықпен жұмыс: Отбасы мен мектеп арасындағы ынтымақтастықты күшейту, ата-аналарға арналған

ақпараттық-танымдық іс-шараларды өткізу арқылы қоғамдағы стереотиптерді жоюға күш салу керек.

- Материалдық-техникалық инфрақұрылымды дамыту: Арнайы жабдықтар мен оқу құралдарын қамтамасыз ету, мектеп ғимараттарының қауіпсіздігі мен ыңғайлылығын арттыру арқылы ерекше қажеттіліктері бар балалардың білім алу процесін қолдау қажет.

- Үлгі тәжірибе алмасу: Пилоттық жобалар мен тәжірибе алмасу бағдарламаларын кеңінен іске асыру арқылы басқа мектептерде де инклюзивті білім берудің тиімді әдістерін енгізу қажет.

Жалпы, инклюзивті білім беру тек ерекше қажеттіліктері бар оқушыларға ғана емес, барлық оқушылардың адамгершілік, өзара түсіністік және қолдау негізіндегі қоғамдық қатынастарын нығайтатын маңызды процесс болып табылады. Мектептік ортада әлеуметтік-психологиялық бейімделуді қолдау арқылы әрбір бала өз әлеуетін толық жүзеге асырып, қоғамның толыққанды мүшесіне айналуға мүмкіндік алады.

Қолданылған әдебиеттер тізімі

1. Қазақстан Республикасының «Білім туралы» Заңы
2. Демченко, И. И. (2015). Инклюзивное образование – путь к гуманизму, духовности и социальной справедливости //Концепт. - 2015. - №9. URL: <http://e-koncept.ru/2015/15334.htm>
3. Елисеева, И. Г., Ерсарина, А. К. Психолого-педагогическое сопровождение детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательной школе: Методические рекомендации. Алматы: ННПЦ КП, 2019. – 118 с.
4. Психолого-педагогическое сопровождение детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательной школе: метод. рекомендации/ Елисеева И.Г., Ерсарина А.К. - Алматы: ННПЦ КП, 2019. - 118с.
5. Human Rights Watch. Kazakhstan: Education Barriers for Children with Disabilities. <https://www.hrw.org/news/2019/03/14/kazakhstan-education-barriers-children-disabilities>
6. Конвенция ООН о правах инвалидов. (2006). Ратифицирована Казахстаном в 2016 году.
7. Абдразақова З.Ә. Инклюзивті білім беру негіздері. – Алматы, 2021.
8. ЮНЕСКО (2008). Inclusive Education: The Way of the Future. International Conference on Education.
9. Nussbaum M., Sen A. (1993). The Quality of Life. Oxford: Clarendon Press.
10. Жұмабаева Қ.Ж. Ерекше білім беруді қажет ететін балалардың психологиясы. – Астана, 2022.

ЕСТУ ҚАБІЛЕТІ НАШАР МЕКТЕП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ ДИАЛОГТЫҚ СӨЙЛЕУДІҢ ДАМУ ПРОБЛЕМАСЫН ТЕОРИЯЛЫҚ ТҮСІНУ

Саурыкова Б.Е¹- Алматы облыс, Білім басқармасы «Қарасай ауданы №3 Облыстық психологиялық-медициналық-педагогтік консультациясы» логопед маманы, Абай атындағы Қазақ Ұлттық Педагогикалық Университеті, «Арнайы педагогика кафедрасы, арнайы білім беру бағдарламасы» бойынша 2-курс докторанты, Алматы қаласы, Қазақстан.

Еліміздің экономикалық дамуының қазіргі кезеңінде есту қабілеті бұзылған адамдарды әлеуметтендіру және қазіргі заманға ықпалдастыру проблемасы қоғам үшін елеулі мәнге ие. Бұл әсіресе Н. Н. Малофеевтің, Е. В. Миронованың, Н. М. Назарованың, Е. Г. Речицкаяның, Л. М. Шипицинаның, Н. Д. Шматконың және т.б. зерттеулерінде ерекше атап өтілген. Осыған байланысты естімейтін және нашар еститін адамдардың бұл тобының ауызша байланыстырып сөйлеу проблемасы ерекше мәнге ие, өйткені бұл топтағы адамдарды толық әлеуметтендіру мүмкін емес, ол негізінен диалог арқылы жүзеге асады.

Мектептерде негізгі жалпы білім беретін оқу бағдарламаларын бейімдеуді іске асыру кезінде естімейтін және нашар еститін оқушылардың диалогтық сөйлеуін дамытудың тиімді жолдарын айқындау мақсатында, оның ішінде мүмкіндігі шектеулі оқушыларға арналған Жалпы бастауыш білім берудің мемлекеттік білім беру стандарты шеңберінде есту қабілеті бұзылған адамдардың ауызша байланыстырып сөйлеу проблемасын теориялық тұрғыдан түсіну, осы мәселені әр түрлі ғылыми салалар негізінде зерделеу өзекті болып саналады.

Материалдар мен әдістер. Осы мақала пәнінің ерекшелігіне байланысты ғылыми-әдістемелік әдебиетті зерттеу мен талдаудың теориялық әдістері, алынған деректерді қорыту және жүйелеу қолданылады.

Әдебиетке шолу. Л. С. Выгоцкий «... соқырлар мен саңыраулар адамның мінез-құлқының толықтығына, яғни белсенді өмірге қабілетті...» бірақ кез келген дене кемістігі баланың әлемге деген көзқарасын өзгертіп қана қоймай, ең алдымен адамдармен қарым-қатынасқа әсер етеді[4]. Бір жағынан, адамдардың әр түрлі топтарының кемшіліктерінің (дене, ақыл-ой, т.б.) өзара ықпалын, екінші жағынан, олардың толыққанды басқалармен қарым-қатынасының сипатын атап өткен жөн. Толыққанды қарым-қатынас, әлеуметтендіру негізінен қарым-қатынас, көбінесе ауызша байланыстырып сөйлеу әрекеті арқылы құрылады. Осыған байланысты жеке тұлғаның әлеуметтендіру процесіндегі жетекші рөлді диалог пен сөйлеу әрекетін жатқызамыз.

Дәл осы қарым-қатынас пен диалог арқылы адам әлеуметтік тәжірибені зерттеп, өңдей алады, өзін таныта алады, өзін және айналадағы болмысты түрлендіреді, яғни өмірде белсенді ұстаным ұстана алады. Өз ой-пікірін анық және сауатты білдіре білу, қарым-қатынасқа түсе білу, өз ұстанымына ие болу

және оны ауызша жеткізе білу қазіргі заманда баланың табысты әлеуметтендіруі үшін өте маңызды.

Демек, есту қабілеті бұзылған балада сөйлеу әрекетінің дамымағандығы, ең алдымен, әлеуметтік мінез-құлықтың бұзылуына әкеледі.

Әр түрлі зерттеушілердің (Л. И. Аксенова, Н. Н. Малофеев, Н. М. Назарова, М. Н. Рют және т.б.) пікірлерін талдау балалардың есту қабілеті бұзылған балалардың айналасындағы есту қабілеті бұзылған адамдардың сөйлеу әрекеттесуі мәселесінің аса маңызды екенін көрсетеді [1, 16, 18, 23]. Саңырау педагогика саласындағы қазіргі зерттеушілер (Т. Г. Богданова, Н. М. Назарова, В. С. Собкин, Н. О. Ярошевич және т.б.) саңырау және естімейтін адамдардың әлеуметтену жолында тап болатын проблемаларын атап өтеді[2]. Айналасындағы әлеммен өзара әрекеттесе отырып, олар әлеуметтік ортаға бейімделуге онша дайын емес, көбінесе коммуникативтік дағдылар мен қабілеттердің жоқтығынан.

В. С. Собкиннің (1997) зерттеуі көрсеткендей, есту қабілеті бұзылған балалар үшін әлеуметтік байланыстар шеңберінің кеңеюі олардың есту және сөйлеу кемістігін бекітумен байланысты, себебі әлеуметтік орта жиі агрессивті болып келеді[24]. Осылайша ауызша байланыста жетіспеушілік есту қабілетінің физикалық кемістігін өсіріп, оны әлеуметтік кемістікке айналдырады деп есептейміз.

П. А. Крысанов есту қабілеті бұзылған адамдардың коммуникативтік проблемасын анықтады: саңыраулар мен есту қабілетінің қаттылығы айналасындағы адамдарды естуден барабар емес реакциядан қорқып, олардың жетіспеушілігін жасыруға жиі бейім болады[15]. Біз бұл идеяны саңырау адамдарды әлеуметтендіру проблемасы бір жақты емес деген көзқарас тұрғысынан маңызды деп есептейміз, бірақ саңыраулар мен естімейтін адамдар арасындағы ауызша қарым-қатынас қиындықтарында ғана емес, есту қоғамының өзі де өз кезегінде мүмкіндігі шектеулі адамдардың осы санатымен байланыс орнатуда елеулі қиындықтарға тап болып, кейде тіпті мұндай өзара іс-қимылға мүлдем дайын емес болып шығады.

Қарым-қатынастың жетістігіне сұхбаттасушының өзін анық және ерекше білдіру қабілеті айтарлықтай әсер етеді. Есту қабілеті бұзылған балаларды айту проблемасын зерттеушілер И. Г. Багрова, К. А. Волкова, Е. П. Кузьмичева, Ф. Ф. Рау, Н. Ф. Слезина, Э. З. Яхнина және т.б. бұл балалардың айтылу қабілетінің бірқатар ерекшеліктері бар екенін атап өтеді. Бұған өтірік айтудағы, кейбір дыбыстардың басқаларына арналған сөздердегі алмастырудағы, сөздер бөліктерінің қателіктеріндегі және т.б. әр түрлі ақаулар жатады[6; 12; 13]. Әрине, бұл жағдайлар саңырау немесе естімейтін сұхбаттасушының сөйлеуін қабылдауды айтарлықтай бұрмалап, жалпы естуші адаммен қарым-қатынас жасауды қиындатады.

Байланыс процесін сипаттаған кезде сұхбаттасушылардың лексикалық қорының ерекшеліктерін ескеру қажет. Сөйлеу дамуының басындағы кейбір саңырау және қатты еститін балалардың лексикасы өте шектеулі, кейде олар тіпті ең қарапайым заттарды, іс-әрекеттер мен ерекшеліктерді де атай алмайды. Көбіне олар әр түрлі мағынасы бар сөзді қолданады. Р. М. Боскис мұндай

балалардың сөйлеуіне тән алмастыруларды атап көрсетіледі: объектінің бір атрибуты бүтін объектінің орнына, оның бір бөлігінің орнына бүтін объектінің, объектінің орнына әрекеттің, т.б. атау. Саңырау және естімейтін сұхбаттасушылардың лексикасының осы ерекше ерекшеліктері олардың естуші адамдармен байланысын айтарлықтай бұрмалайды деген қорытынды жасауға болады.

Сөйлеудің грамматикалық құрылымына келетін болсақ, есту қабілеті бұзылған балалардың ауызша мәлімдемелері контекстен өте жиі алыс, мағынасыз және грамматикалық тұрғыдан қалыптаспаған сияқты, кездейсоқ қалыптасқандай болып көрінеді. К. В. Комаров пен И. Л. Шаповалдың зерттеулері бұл санаттағы балалардың бос сөздері көбінесе сөйлемдердегі тәртіп бұзылатын жеке сөздерден немесе сөз тіркестерінен тұратынын көрсетеді [13]. Сөздің сын есімдік, сын есімдік, есімдік, алғырлық сияқты бөліктерінің болмауымен сипатталады. Көбінесе бұл сөйлеу бөліктерін жазбаша сөйлеуде дұрыс қолданбағанын табуға болады [14].

Л. Г. Парамонованың зерттеулері жоғарыда айтылғанды растайды. Өз еңбегінде (1997) «есту қабілеті бұзылған балаларда сөйлеу функциясы жалпы зардап шегеді» деп көрсетілген [21, 452-б. Есту қабілеті бұзылған балалар жынысы, саны және ісі бойынша сөздерді келісудің практикалық шеберлігін меңгеруде қиындықтарға ұшырайды, бұл ауыр грамматикаға әкеледі. Сөз сөйлеу жиі жоқ – тек грамматикалық байланыссыз сөздер жиынтығы ғана бар. Есту қабілеті бұзылған балалардың дыбыстық айтылуы да зардап шегеді. Көптеген сөйлеу дыбыстарын қабылдамай немесе оларды толық қабылдамай, есту қабілеті бұзылған бала оларды дұрыс жаңғырта алмайды. Бұл есту қабілеті бұзылған оқушылардың көпшілігінде, тіпті орта мектепте де дыбыстық айтылымда ақаулары бар екендігіне әкеледі [21]. Бұл жағдайлар есту қабілеті бұзылған балаларда қарым-қатынастың дамуына өте қолайсыз әсер етеді.

А. С. Погребенныйды зерттеу барысында есту қабілеті бұзылған және сөйлеу қабілеті терең дамымаған оқушыларға тән тілдің морфологиялық заңдылықтарын қолданудағы қателіктер атап көрсетілді. Бірінші сынып оқушылары үшін бітіру, жұрнақ, префикс көмегімен көрінген сөз мағынасын түсіну өте қиын. Сондықтан есту қабілеті бұзылған балалардың қарым-қатынас үшін соншалықты маңызды сөздер элементтерін қолданбауы немесе дұрыс қолданбауы табиғи нәрсе [22].

Қ. И. Тұжанованың ғылыми еңбектерінде есту қабілеті бұзылған балалардың сөйлеуіндегі кемшіліктерді тек арнайы ұйымдастырылған педагогикалық процесс жағдайында ғана біртіндеп жоюға болатыны баса айтылады [25].

Сөйтіп, саңырау және нашар еститін балалардың сөйлеуінің түрлі аспектілерін көптеген зерттеулер естушілермен қарым-қатынас жасауда елеулі коммуникативтік қиындықтарды ашады деген қорытынды жасауға болады. Әдебиетті талдау диалогтың аса көп қырлы құбылыс екенін, оның әр түрлі ғылыми салаларда қарастырылатынын және салмақты әдіснамалық негізі бар екенін көрсетеді. Диалогтық сөз педагогикалық ықпал ету объектісі ретінде де әрекет етеді [5].

Саңырау және нашар еститін балаларға тіл үйретудің қазіргі жүйесі ауызша қарым-қатынасты қалыптастыру принципіне негізделеді және балалардың ауызша сөйлеуін меңгеру бойынша мақсатты жұмысты көздейді. И. Г. Багрова, Л. М. Быкова, Л. А. сияқты зерттеушілердің бірқатар еңбектері. Головчица, А. Г. Зикеев, С. А. Зыков, Т. С. Зыкова, И. В. Колтуненко, К. В. Комаров, К. Г. Коровин, Б. Д. Корунская, Е. А. Малхасян, Е. Н. Мартсиновская, М. И. Никитина, Л. П. Носкова, Л. Г. Парамонова, Т. В. Пелимская, Е. Г. Речицкий, К. И. Туджанова, И. Л. Шаповал, Н. Д. Шматко және т.б.

Есту қабілеті бұзылған балалардың сөйлеу дамуының теориясы мен практикасын дамытуға С. А. Зыков үлкен үлес қосты. Оның саңырау балалардың коллоквиум сөзін зерттеуі сөйлеудің дамуы мен балалардың ұйымдасқан белсенділігі арасындағы байланысты ашып көрсетеді[7].

С. А. Зыков, М. А. Зыкова, Т. С. Зыкованың еңбектерінде есту қабілеті бұзылған балаларда сөз сөйлеуді дамытудағы негізгі жүктеме пәндік-практикалық дайындық (ЭҮТШ) арқылы жүзеге асырылатыны атап өтілген[7; 8; 9; 10; 11]. Оның үстіне, бұл сабақтарда тек сөз сөйлеуді ассимиляциялау ғана емес, оқушылардың бүкіл ұжымының ауызша қарым-қатынасты меңгеруі байқалады. Мұнымен келіспеу мүмкін емес, өйткені бірлескен қызмет қарым-қатынастың пайда болуына, қарым-қатынастың дамуына, көптеген сөздер мен сөз тіркестерінің мағынасын нақтылауға, т.б. қолайлы мүмкіндіктер туғызады.

С. А. Зыков, М. А. Зыкова, Т. С. Зыкова, Т. В. Нестеровичтің зерттеулері көрсеткендей, ЭҮТШ жағдайында есту қабілеті бұзылған балаларға тіл үйретудің коммуникативтік жүйесі қатаң жүйені және сөзді мақсатты дамытуды болжайды[19]. Есту қабілеті бұзылған балаларда ауызша сөйлеуді дамытқаны үшін С. А. Зыковтың пікірінше, мотивация аса маңызды шарт болып табылады[7]. Практикалық қызмет жағдайында ауызша диалогтық сөйлеуді дамыту анағұрлым уәжді жағдайларда өтеді, себебі тілді қолдану қажеттілікке айналады [11; 17; 19]. Дайындалатын өніммен танысу, жұмысқа қажетті материалдар мен құралдарды дайындау, іс-шараларды жоспарлау, ұжымдық жұмыс жағдайында өніммен жұмыс істеу процесі, атқарылған жұмыстар туралы есеп беру және тексеру – осының бәрі оқушылардың бір-біріне және мұғалімге ауызша жүгіну қажеттілігі мен қажеттілігінің туындауы үшін жағдайлар болып табылады.

Диалогтық сөздің лингвистикалық құралдары туралы айтатын болсақ, осы мақала аясында оқырман назарын ескертпелер мен диалогтық бірліктерге аударуды диалогтық сөздің негізгі бірліктері деп есептейміз. Ә. Ғ. Зикеевтің еңбектерінде логикалық сөздің құрамдас бөлігі ретінде ескертуге ерекше көңіл аударылады. Ескертудің мәні ол жаңа ақпарат білдіріп қана қоймай, әңгіме объектісіне ауызша реакция болып табылады. Ескерту айтылғанды растай немесе жоққа шығара алады, алдыңғы ескертудің мазмұнын толықтыра немесе нақтылай алады, сондай-ақ айтуға ынталандырады.

Диалогтардың түрлі жіктелімдері бар екені белгілі [6, Осы өкімнің 204-т. бойынша Біздің ойымызша, есту қабілеті бұзылған балаларға диалогты үйрету үшін А.Ғ. Зикеев ұсынған жұптасқан ескертпелердің байланыс ерекшеліктеріне сүйене отырып, оларды топтастыру: «1) сұрақ-жауап бірліктері; 2) хабарлама –

сұрақ (жауап); 3) хабар — хабар; 4) іс-әрекетке индукция – сұрақ (жауап); 5) іс-әрекетке индукция – баламалы реакция (келісім немесе бас тарту)». Диалогтық бірліктердің ең көп тараған түрі сұрақ-жауап конструкциялары болып табылады. Олар, ең алдымен, сұхбаттасушыны жаңа ақпаратты жеткізуге, бір нәрсені растауға, қандай да бір ақпаратты нақтылауға ынталандырудан тұратын диалогтың коммуникативтік міндетін бейнелейді. Дегенмен, табысты әлеуметтендіру үшін есту қабілеті бұзылған балаға диалогтың барлық түрлерін меңгеру маңызды екенін атап өткім келеді.

Есту қабілеті бұзылған оқушылардың логикалық бірліктер формаларын меңгеруі сөйлеуді дамыту сабақтарында диалогтарды есте сақтау арқылы емес, әр түрлі коммуникативтік қатынастар мен байланыстарды білдіру тәсілдері мен тәсілдерін біртіндеп меңгеру арқылы жүреді. Бұған әр түрлі жаттығулар ықпал етеді. Мысалы, үлгімен ұқсастық бойынша диалогтар жасау (бұл жағдайда кестелер, диалог схемалары, негізгі сөздер мен сөз тіркестерінің жиынтығы, т.б. кеңінен қолданылады), диалогтық ескертулерді толықтыру, бірнешеуінің арасынан ескертулерді таңдау, диалогқа жіберіп алған ескертулерді кірістіру, диалогты жаңа ескертулермен жалғастыру, берілген тақырып пен жағдай бойынша диалог құру және т.б. бастауыш мектептің үлкен сыныптарында есту қабілеті бұзылған оқушылар жорамал жағдайлардың көмегімен диалог құру кезінде, мұғалім сюжетті бастауды ұсынса, балалар диалог құруы тиіс коммуникативтік дағдыларды дамытады[20]. Бұл жаттығуларды балалар өздері меңгерген сөз материалы бойынша орындайды.

Есту қабілеті бұзылған балалардың диалогтық сөйлеуін дамытуда сабақ басында өткізілетін «сөйлеу жаттығулары» елеулі орын алады. Осы әңгімелер барысында оқушылар ауа райы туралы, күнтізбелік күндер туралы қысқаша баяндайды; бастауыш мектептің үлкен сыныптарында – ойын-сауық, мектеп өмірі туралы және т.б. Диалогтық сөйлеуді қалыптастыру жөніндегі жұмыстың бұл түрі тікелей қарым-қатынас нақты өмірлік жағдайларға байланысты туындап, есту қабілеті бұзылған оқушылардың сөйлеген сөзі коммуникативтік мақсатта қолданылатындығымен ерекшеленеді деп есептейміз.

Зерттеу нәтижелері. Есту қабілеті бұзылған адамдардың ауызша байланыс проблемасын теориялық тұрғыдан түсіну бірқатар тұжырымдар мен қорытындылар тұжырымдауға мүмкіндік берді.

Толыққанды қарым-қатынас, әлеуметтендіру негізінен қарым-қатынас, көбінесе ауызша байланыс арқылы құрылады. Осыған байланысты жеке тұлғаны әлеуметтендіру процесіндегі жетекші рөлді диалог пен сөйлеу өзара әрекеттесуге жатқызу керек. Өз ой-пікірін анық әрі сауатты білдіре білу, қарым-қатынас актісіне кіре білу, өз ұстанымына ие болу және оны ауызша білдіре білу қазіргі заманда баланың табысты әлеуметтенуі үшін өте маңызды деп есептейміз. Демек, есту қабілеті бұзылған балада сөйлеудің дамымағандығы, ең алдымен, әлеуметтік мінез-құлықтың бұзылуына әкеледі. Ауызша байланыстағы істен шығу есту қабілетінің физикалық кемістігін өсіріп, оны әлеуметтік кемістікке айналдырады деп есептейміз.

Біздің ойымызша, саңырау адамдарды әлеуметтендіру проблемасы бір жақты емес, ол саңырау және нашар еститін адамдар арасындағы ауызша қарым-

қатынас қиындықтарында ғана емес, есту қоғамының өзі де өз кезегінде адамдардың осы санатымен байланыс орнатуда елеулі қиындықтарға тап болып, кейде тіпті мұндай өзара іс-қимылға мүлдем дайын емес болып шығады. Бұдан басқа, саңырау және қатты естілетін сұхбаттасушылардың сөйлеуінің түрлі аспектілерінің ерекшеліктері естілетін адамдармен қарым-қатынасын едәуір бұрмалап отырады.

Сөйтіп, ғылыми-әдістемелік әдебиетте саңырау және нашар еститін балалардың ауызша байланыс ерекшеліктері терең зерттеліп, сынып уақытында балалардың осы категориясының сөйлеу даму әдістері сипатталып, бұл еңбектің формалары мен әдістері сипатталды. Дегенмен, мектептерде бейімделген негізгі жалпы білім беру бағдарламаларын іске асыруда саңырау және нашар еститін оқушылардың диалогтық сөйлеуін дамытудың тиімді жолдарын одан әрі іздеудің маңызы зор сияқты.

Зерделенген теориялық ақпарат жалпы есту қабілеті бұзылған балаларға тіл үйретудің қолданыстағы жүйесін және олардың диалогтық сөйлеуін дамытудың қолданыстағы әдістемесін толықтыру мен жетілдірудің, сондай-ақ саңырау және нашар еститін балалардың ауызша байланысын қалыптастыру жөніндегі жұмыстың жаңа бағыттарын іздеу мен дамыту үшін құнарлы негіз болып табылады.

Қолданылған әдебиеттер тізімі

1. Аксенова Л. И. Арнайы білім беру саласындағы әлеуметтік педагогика.: оқу құралы. М.: Академия, 2001. 192 б.
2. Богданова Т. Г., Ярошевич Н. О. Естімейтін жасөспірімдерді әлеуметтендіру проблемалары // сурдопедагогика теориясы мен практикасының мәселелері: ЖОО ғылымдардың сабақаралық жинағы. М.: Альфа, 2000. I Шығ. 23–28б.
3. Боскис Р. М. Саңырау және есту қабілеті нашар балалар. М.: Советский спорт, 2004. 304 б.
4. Выготский Л. С. Дефектология негіздері. СПб. : Лань, 2003 654 б.
5. Демина А. В. Диалог как полисодержательный феномен (лингвистикалық және психолого-педагогикалық аспектісі) // Ғылыми жазылым ОрелГИЭТ // 2016.Шығ. 5 (17). 102–108б.
6. Зикеев А. Г. Есту қабілеті нашар оқушылардың сөйлеу тілін дамыту (I–VI сыныптар). М.: Педагогика, 1976. 240 б.
7. Зыков С. А. Саңырау балаларды сөйлеу қарым-қатынасын қалыптастыру принципі бойынша тілге үйрету. М., Акад. пед. баспасы. РСФСР, 1961. 360 б.
8. Зыкова М. А. Бірлескен іс-әрекетте саңырау бастауыш сынып оқушыларының сөйлеу қарым-қатынасын жандандыру: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03. М., 2000. 15 б.
9. Зыкова М. А. Саңырау бастауыш сынып оқушыларының сөйлеу қарым-қатынасы туралы // Дефектология. 2001. № 3. 35–43б.

10. Зыкова Т. С. Саңырау оқушыларды оқу сабақтарында сөйлеу әрекетін жоспарлауға үйрету // Дефектология. 1988. № 5. 43–49б.

11. Зыкова Т. С., Зыкова М. А. Саңырау балаларға арналған мектепте пәндік-Практикалық оқыту әдістемесі: оқу.құр. М. : Академия, 2002. 176 б.

12. Есту қабілеті бұзылған арнайы мектеп мұғаліміне арналған кітап. Орыс тілін оқыту, Оқу құралы / К. Г. Коровиннің ред. Мәскеу, Prosveschenie Publ., 1995 жыл. 160 б. (орыс тілінде)

УДК 159.9

САБАҚ ТРЕНИНГ ЭЛЕМЕНТИМЕН
ТАҚЫРЫБЫ: «МАМАНДЫҚ ТАҢДАУҒА ДҰРЫС ҚАДАМДАР...»

Серикбаева М.Н., Тоқтамыс Д.Т.

Шығыс Қазақстан облысы білім басқармасы

Өскемен қаласы бойынша білім бөлімінің

«Ахмет Байтұрсынов атындағы № 20 орта мектебі» КММ

Еңбек нарығының қазіргі жағдайы, кейбір мамандардың жетіспеушілігі, ал кейбір мамандардың шамадан тыс көп болуы, жастардың санасыз түрде мамандық таңдаулары нәтижесінде – жас мамандарды жұмысқа орналастыру мәселелері туып тұрғаны айқын. Түлектердің кәсіби өзін-өзі анықтаудағы тәжірибесі өз қызығушылықтарын, қабілеттерін, қалауларын терең талдаудың негізі мектепте кәсіптік бағдар беру жұмысын ұйымдастыруға жаңа көзқараспен қарауға мәжбүр етеді.

Мамандық таңдау – өмірдің маңызды мәселесінің бірі. Дұрыс жол тапсаң дүниеге пайдасы бар кірпіш ретінде қаланудың мүмкіндіктеріне қол жеткізесің. Мамандық таңдау деген өзін айналысқын келетін жұмысты таңдау ғана емес, өзің араласқын келетін ортаны таңдау маңызды. Мектеп бітіргелі отырған 9 – 11 сынып оқушыларының «қандай мамандықты таңдағаным дұрыс болады?» немесе «таңдаған мамандығыма қалай қол жеткіземін?» деген ойлар мазалайтыны айқын. Бұл әрине үлкен өмірге қадам басардағы ең жауапты сәттердің бірі. Себебі осы бағыт бағдар адам ғұмырының алдағы болашағына өз әсерін тигізеді. Қазақ: «Адам екі түрлі жағдайда қателеспеу керек; бірі – жар таңдағанда, екіншісі – мамандық таңдағанда» деп бекер айтпаса керек. Демек, оқушыларға дұрыс жөн сілтеу ұстаздардың пайымды пікірлерін тыңдау мен оқушыларға таңдағай отырған мамандыққа өз бойларында қалаулары, қызығушылықтары, қабілеттерін болғаны абзал екенін және түрлі саладағы мәртебелі мамандық иелерімен кездесудің маңызы өте зор. Осы мақсатта оқушыларға болашақ мамандық таңдауға көмектесу және пайдалы кәсіп туралы көзқарастарын дамыту үшін біз Шығыс Қазақстан облысы білім басқармасы Өскемен қаласы бойынша білім бөлімінің «Ахмет Байтұрсынов атындағы № 20 орта мектебі» КММ орта мектеп психологтары келесі түрдегі жұмыс жүргізу тренингтерін дайындап, алдарыңызға ұсынғалы отырмыз.

Мақсаты: жас ұрпақты саналы түрде мамандық таңдауға бағыттау. Түлектердің бойында ішкі психологиялық – әлеуметтік мәнділікті реттейтін

қызмет түрін тәрбиелеу. Жеке қасиеттерін есепке ала отыра, саналы түрде болшақтағы кәсібін өз бетінше таңдауға бағыттау.

Міндеттері:

- Оқушыларды кәсіптік бағдар туралы ақпараттандыру;
- Оқушыларға аталған бағытта тренингтер жүргізу арқылы, жол сілтеу;
- Оқушыларға кәсіби бағдарға арналған кеңестер беру;
- Оқушыларды бағыттау және бейімдеу.

Практикалық маңыздылығы: Жалпы орта білім беретін мекемелер жұмысында қолданыла алады.

Жүргізу әдістері: тренинг жүзінде.

Тренинг тақырыбы: «Мамандық таңдауға дұрыс қадам...»

Қатысушылар: 9 – 10 сынып оқушылары

Мақсаты: Оқушыларға болашақ мамандықты саналы түрде таңдауының маңыздылығына тоқталып, өз бойларында таңдаған мамандыққа қалаулары, қызығушылықтары, қабілеттерін болғаны маңызды жайлы ақпараттандыру.

Міндеттері: Оқушыларға болашақ мамандық таңдауға бағыттау; өз бейіміне сәйкес мамандық таңдай білуіне ықпал жасау, кәсіби бағдар беру.

Көрнекілігі: интерактивті тақта, слайдтар, А-4 қағазы, қалам, стикерлер.

Әдісі: әңгімелесу, сұрақ – жауап, топтық жұмыс

I. Кіріспе. Уақыты: 5 минут

Ұйымдастыру кезеңі. Сәлемдесу, оқушылардың психологиялық ахуалын сұрау.

«Мен нені күтемін...» жүргізуші тренер бүгінгі өтетін тақырыпты атайды және оқушыларға стикер таратылып, алдағы өтетін тренингтен күтілетін нәтижелерін жазуды ұсынады.

II. Негізгі бөлім. Мамандық жайлы сөз қозғау.

Уақыты: 5 минут

Еңбек нарығының қазіргі жағдайы, кейбір мамандардың жетіспеушілігі, ал кейбір мамандардың шамадан тыс көп болуы, жастардың санасыз түрде мамандық таңдаулары нәтижесінде – жас мамандарды жұмысқа орналастыру мәселелері туып тұрғаны айқын. Мамандық таңдау – өмірдің маңызды мәселесінің бірі. Дұрыс жол тапсаң дүниеге пайдасы бар кірпіш ретінде қаланудың мүмкіндіктеріне қол жеткізесің. Мамандық таңдау деген өзін айналысқын келетін жұмысты таңдау ғана емес, өзің араласқын келетін ортаны таңдау маңызды. Мамандық – қарапайым өмір сүру көзі болып табылатын және қандай да бір дайындықты, жауапкершілікті талап ететін еңбек қызметінің маңызды бөлігі.

«Бағдарды құру, немесе мамандыққа деген 7 қадам» жаттығуы:

Уақыты: 10 минут (әңгімелесу, сұрақ – жауап әдісі)

Сонымен мамандық анықталды деп есептейік. Бірақ сіздерге сұрақ қойылады: сіздердің қайсыларыңыз бүгінгі күндегі арманның шындыққа айналуы үшін не істедіңіздер? (оқушылардың жауап беру, немесе жауап бермеулері мүмкін) өкінішке орай жиі арман арман болып қала береді, өйткені онын іске асырылуына нақты іс – әрекеттер жасалынбайды.

Сондықтан сіздерге «мамандықтарыңызға жеті қадам» жаттығуын ұсынамын:

А-4 қағаз және қалам керек болады.

1. Таңдаған мамандық мектепте қандай пәндерге ерекше назар аударуды қажет етеді?

2. Таңдаған мамандықта жетістікке жету үшін, менің бойымда қандай қабілеттіктер болу керек?

3. Мамандықта жетістікке жету үшін менде қандай дағды мен ептіліктерді дамытуым қажет ?

4. Бұл кәсіпті және мамандықты алу үшін маған қандай білім қажет? Оны қай білім мекемесінде алуға болады.

5. Жоғарғы мәдениетті адам деңгейіне сәйкес келу үшін, мен өзіндік тәрбиемен, өзіндік дамумен, өзіндік өзектілендірумен айналуым қажет пе?

6. Өзімнің болашақ мамандығым бойынша немен айналасатыным жайында елестете аламын ба?

7. Таңдаған мамандық бойынша мен жұмысқа қайда орналаса аламын?

Жүргізушінің қорытынды сөзі: Егер сіздер 7 сұрақтың 5–не толық жауап берсеңіз, онда сіздің таңдаған мамандығыңыз дұрыс деп айтуға болады, ал егер одан аз болса, онда сізге ойлану керек.

4. «Өте- өте жақсы мамандықтар... » жаттығуы.

Уақыты: 20 минут

Ойын шартын түсіндірмей тұрып, жүргізуші оқушыларға сын есім жазылған қораптан қағаздарды алып шығады және әрбір партаға таратып береді.

Сын есімдер:

- қажетті;
- жаңа;
- қызықты;
- қоғам талабына сай;
- жалақысы жоғары;
- кәсібі өсіу бар;
- мақтануға болады.

Келесі кәсіп атаулары ұсынылады: Жүргізуші жаңа кәсіп атауы жазылған екі үлестермелі қағаз алуды ұсынады, бірақ «жаңа» берілген кәсіптің мағынасын әдейі жасырады.

Оқушылардың міндеті: өздерінің сезімталдықтарымен немесе өмірлік тәжірибе негізінде адамға берілен кәсіп немен айналысатынын әрекетін айтып, сипаттап айту керек. Әрбір айтқан пікірлерден кейін бірақ, жүргізуші слайдтарды жүргізеді, бұл слайдтарда берілген кәсіп түрі толығымен сипатталады. Осыдан кейін бірақ, қатысушылар кәсіп атауларына сәйкес кәсіп сипаттауын жазулары қажет.

Мысалы: Көмекші өте қажет маман, деп жазады оқушылар. Дистрибьютер қызықты маман және т.б.

- Көмекші (англ. – assistant) – көмекші, көбінде жеке көмекші негізінде анықталады, тек басшының жұмысын ғана ұйымдастырмайды, сонымен қатар фирманың өзіндік ортақ тілдесуші ретінде сөйлеседі, фирманың атынан тікелей қатынас жүргізеді, оның білім аумағына қатысты тәжірибелік сұрақтарды шешеді.

- Дистрибьютор (англ. – distribute – бөлуші) – иесі (өнеркәсіп), тікелей сауда саттықпен айналысушы, әдетте өнеркәсіп заттарды бүкіл жұмыскерлер жүйесімен іске асырады. (дистрибьютерлермен). Дистрибьютор (бөлуші) – «аналық өнеркәсіптің» ресми өкілі, келісім шартпен және ол тек аналық өнеркәсіптің заттарын сата алады.

- Координатор – тапсырыс берушы және жеткізушінің өзара әрекетін бақылауды іске асырады, жүктердің жеткізілуін бақылайды және жеткізіп берудің қаржылық есебін жүргізуімен айналысады.

- Логистик – «логистика» сөзінен – қолданбалы ғылым, ақпараттық және материалдық басқарудың пәні болып табылады. Логистик – бекет және көлік тасымалдаудың, жеткізіп берудің басқарушысы, жүк тиеушілермен және жүктерді жөнелтушілермен жұмыс істейді, және жүктердің өткізуілуімен қабылдап алудың бақылауын іске асырады.

- Копирайтер. Авторлық құқық иесі – адам, жарнамадағы жаңашылдықты іске асыратын адам. Авторлық құқық иесінің міндеті – өнеркәсіптің жарнама ережесін құрады, жарнама мәтінінің сөйлемдерін, жаңа жадынамаларды құрады және т.б. Негізгі қойылатын талаптар – құқық иесінде шығармашылық қабілеттері жоғары деңгейде болуы қажет, ойлау қабілеттерінің ерекшелігімен айқындалады, және тілдерді жақсы білуі қажет.

- Коучер – маман, өнеркәсіптің қызметкерлерінің тұлғалық әлеуеті анықтаушы (әдетте, топ–басшы): олардың тиімділігін және өндірушілігін жоғарылатады, қабілеттілікті дамытуға көмектеседі, әрекетті қажетті бағытта, қажетті жағдайда іске асырады, адамның түрткі құрылымын жүзеге асырады.

- Мерчандайзер – жаппай және әртүрлі сауда – саттық заттарын алға жетелеуші маман. Сөреде орналасқан заттарды бақылау, шаруашылық, азық-түлік заттар атауын қолдау, сауда бағасын және жарнаманы бақылау – осының барлығы мерчандайзердің негізгі міндеттерінің бірі.

- Рецепшонист (англ. – reception – қабылдау) – төмен дәрежелі қызметкер клиенттерді жеке немесе телефон арқылы қабылдаумен жұмыс атқарады, клиенттерді қарсы алып сәлемдеседі, клиенттерді өнеркәсіптің керекті қызметкеріне жолдайды, келушілерді тіркеумен және телефон қоңырауларын тіркеумен айналысады, болашақта офис – басшысы болуы мүмкін.

- Промоутер (англ. – promoter – қолдаушы, әрекеттесуші, алға басушы) өнеркәсіптің сату өкілі: өнеркәсіптің беделін көтеруші, сауда – саттық үшін барлық өндірілетін заттарды шығарады, дүкендермен жұмыс жасайды, заттардың сатылып кетуіне қол үшін береді.

- Супервайзер (англ. – supervisor – бақылаушы) – бағыттардың жоспарымен айналысады, сауда өкілдерінің әрекеттерін бақылауда ұстайды.

- Трейдер (англ. – trade – сауда) – сыртқы және ішкі сауданы бақылауды ұйымдастырумен айналысатын маман, банктің, өнеркәсіптің, өндіруші

өнеркәсіптің қызығушылығын қорғайды. Биржалық сауда – брокерлік өнеркәсіп жұмыскері, келісім шарт жасасып, биржалық саудаға қатысады.

- Медиатор (сотқа дейін дау – дамайды шешуші) – бейтарап, делдал адам, сотқа дейінгі дау – дамайды сөйлесу арқылы шешуші

Жүргізуші – тренер топтағы жаттығуларды аяқтай келе оқушылардың ойларын толықтырады.

Жүргізушінің қорытынды сөзі: Құрметті оқушылар қазіргі тез ауысатын әлемде жыл сайын бірнеше жаңа маман пайда болады, және соған орай оқу мекемелері ашылады. Сіздерге осы маман әлемінде өз орындарыңды дұрыс табуларыңа тілектеспін.

III Қорытынды. Кері байланыс. Уақыты: 5 минут

Төмендегі мысал ретіндегі келтірілген сөз тіркестерін жалғастыру арқылы, өтілген тренингке оқушылар тарапынан кері байланыс орнату.

«Мен күткен нәтиже...»

«Маған ұнағаны...»

Тренинг тақырыбы: «Мамандық еліне саяхат»

Қатысушылар: 9 – 10 сынып оқушылары

Мақсаты: Оқушыларға мамандықтың түрлері, адам өміріндегі маңызды таңдау екенін түсіндіре отырып, өз бейіміне сәйкес мамандық таңдай білуіне ықпал жасау, кәсіби бағдар беру.

Міндеті: :

– Оқушыларға болашақ мамандық таңдауға бағыттау;

– Алдағы уақытта мамандық таңдауда дұрыс жолда болуына себепкер болу.

Көрнекілігі: интерактивті тақта, слайдтар, стикерлер

Әдісі: әңгімелесу, сұрақ – жауап, топтық жұмыс

I. Кіріспе.

Ұйымдастыру кезеңі. Сәлемдесу, оқушылардың психологиялық ахуалын сұрау.

«Мен нені күтемін...» оқушыларға стикер таратылып, алдағы өтетін тренингтен күтілетін нәтижелерін жазуды ұсыну.

II. Негізгі бөлім. Мамандық жайлы сөз қозғау. Мамандық таңдау – өміріңіздің бір кірпішін дұрыс қалау! Мамандық таңдау деген өзің айналысқың келетін жұмысты таңдау ғана емес, өзің араласқың келетін ортаны да таңдау. Қазақ "Адам екі түрлі жағдайда қателеспеу керек: бірі – жар таңдағанда, екіншісі – мамандық таңдағанда" деп бекер айтпаса керек.

Мамандық- қарапайым өмір сүру көзі болып табылатын және қандай да бір дайындықты, жауапкершілікті талап ететін еңбек қызметінің маңызды бөлігі. Біреулер үшін – ол ойға алған арманның орындалуы, отбасы дәстүрін жалғастыру, келесі біреулер үшін – жаңалыққа, дербестікке талпыныс, үшінші біреулерге — әйтеуір бір мамандық алу керек болған соң. Мамандық таңдау – тағдырыңды таңдау деген сөз.

«Мамандықтың оң және теріс жағын таңдау» жаттығуы. Оқушыларды топқа бөліп, қағазға алдын – ала дайындалған мамандықтар тізімі оқушыларға

беріледі. Қатысушылар аталған мамандықтарының бойында болуы қажет қасиеттердің оң және теріс жағын тез арада атап беруі керек.

Өткізілетін уақыты: 5 – 7 минут

Мысал ретінде тандалған мамандықтар тізімі:

- Web – дизайнер;
- Программист;
- Бухгалтер;
- Менеджер;
- Шаштараз (колорист);
- Мұғалім.

Жүргізушінің қорытынды сөзі: Осы орайда оқушылар алдарыңыздағы мамандықтардың оң және теріс жақтарын, яғни бізге пайдалы, пайдасызын көріп, шолып шықтық. Алдағы уақытта мамандық таңдар алдында осы жаттығуды естеріңізге алып, дұрыс таңдау жасасыздар деп үміттенеміз.

«Кәсіпке қадам» жаттығуы. Қалауы бойынша 6 оқушы ортаға шығып, дорбадан қағаз тартып шығарады. Қағазда жазылған мамандыққа байланысты сұрақтар қойылады. Әр сұраққа байланысты алға қарай қадам жасалады. Ең соңында алға көп қадам жасалған мамандық айқындалады. Ол туралы қатысушылармен сұхабаттасу жүргізіледі. Болжамды сұрақтар тізімі:

1. Бұл мамандықтың жалақысы көп пе?
2. Болашақта дамуы бар ма?
3. Мақтан тұта аласың ба?
4. Осы мамандықтың жеңілдіктері (льготы) бар ма?
5. Бұл мамандықтың кәсіби өсуі бар ма?
6. Осы мамандық туралы дос-жораңа ұсына аласың ба?

Өткізілетін уақыты: 10 минут

Жүргізушінің қорытынды сөзі: Құрметті оқушылар жаттығуымызды қортындылай келе, көріп тұрғанымыздай бірнеше мамандықтың ішінде кәсіби өсуі алға жетелейтін, мақтан тұта алатын, болшақта дамуы бар мамандықты көріп тұрмыз. Сіздерге көмек ретінде осы жаттығу алдағы болашақтарыңызға септігін тигізеді деген үміттеміз.

III Қорытынды. Кері байланыс. Өткізілетін уақыты: 5 минут. Төмендегі мысал ретіндегі келтірілген сөз тіркестерін жалғастыру арқылы, өтілген тренингке оқушылар тарапынан кері байланыс орнату. «Мен күткен нәтиже....», «Маған ұнағаны...»

Мектептегі психологиялық қызмет жоғарғы сынып оқушыларының еңбек нарығында жақында пайда болған жаңа мамандықтар туралы білімдерін молайтуды ескере отырып, кәсіптік бағдар беру жүйесін жаңартуы керектігі, олардың білім алу жолында болашақ мамандықты саналы түрде таңдауының маңыздылығына тоқталып, жоғарғы сынып оқушыларының өздерінің жеке қасиеттерінің аналитикалық іс – әрекетінде белгілі бір мамандықты игерудің және одан әрі үйрету қажеттілігі туындап тұрғаны мәлім.

АСБ БАР МЕКТЕП ЖАСЫНА ДЕЙІНГІ БАЛАЛАРДЫҢ СӨЙЛЕУ ТІЛІН ДАМЫТУДАҒЫ КЕШЕНДІ ЖҰМЫС

Советова Г., имұғалім-дефектолог

ШҚО білім басқармасының «Асыл Мирас» аутизмі(аутистік спектрінің бұзылуы)бар балаларды қолдау орталығы» (autism -орталығы)КММ, Өскемен қ.

Аутизм спектрі бұзылыстары бар балалардың сөйлеу тілінің дамуы әртүрлі болуы мүмкін. Кейбір балалар сөйлеуде кешігу немесе сөйлеу тілінің мүлдем болмауы мүмкін, ал басқаларында шектеулі сөздік қоры, сөйлеу барысында сөздер мен фразаларды түсіну мен қолдануда қиындықтарға тап болады. АСБ бар балалар көбіне:

- Коммуникативтік дағдыларда қиындықтар: Балалар көбінесе өз сезімдерін және ойларын басқа адамдарға жеткізуде қиындық көреді.
- Сөздік қордың шектеулігі: Балалардың сөздік қоры кішкентай және оларды дұрыс қолдану қиын болуы мүмкін.
- Сөйлеу тілінің құрылымы: АСБ бар балалар сөйлеу тілін қалыпты құрылымда қолдана алмайды, мысалы, сұрақ қою, жауап беру, сөйлемнің дұрыс құрылымы секілді мәселелер.
- Әлеуметтік өзара әрекеттестік: Мұндай балалар әлеуметтік жағдайларда сөйлесу кезінде ережелер мен дәстүрлерді түсінуде қиындық көреді.

АСБ (аутизм спектрі бұзылыстары) бар балаларда сөйлеу дағдыларының дамуы күрделі және әртүрлі әдістерді қажет етеді. Бұл балаларда жиі тілдік және әлеуметтік қарым-қатынас дағдыларында қиындықтар туындайды. Дегенмен, тиісті әдістер мен стратегиялар арқылы аутизм спектрі бұзылыстары бар балалардың сөйлеу дамуын жақсартуға болады. Төменде сөйлеуді дамытуға арналған әдістердің кейбірі және олардың қалай жұмыс істейтіні туралы мәліметтер келтірілген.

Қолданбалы мінез-құлықты талдау (АВА) әдісі – аутизм спектрі бұзылыстары бар балаларды тәрбиелеу мен сөйлеу дағдыларын дамытуға арналған ғылыми негізделген тиімді әдіс. Бұл әдіс балаларға жаңа дағдыларды меңгерту үшін оң күшейткіштерді қолдануға бағытталған.

АВА әдісінің ерекшеліктері:

- Қайталау және жаттығу: Балалар жаңа дағдыларды қайталап және жүйелі түрде жаттығу арқылы меңгереді. Бұл ойын кезінде сөздерді немесе қимылдарды қолдануды, сөйлеуді қайталауды қамтиды.
- Оң күшейткіштер: Дұрыс жауаптар мен жаңа сөйлеу дағдыларын игергені үшін балаларды мадақтау, сүйікті ойыншықтармен марапаттау арқылы бала мотивациясы арттырылады.
- Кезеңдерге бөлу: Жеңілден күрделіге өту, яғни алдымен балаға жеңіл тапсырма беріледі, кейін осы тапсырмалар күрделіне түседі.

PECS (Picture Exchange Communication System) – аутизм спектрі бұзылыстары бар, сөйлемейтін немесе сөйлеуі тілі кешігіп жатқан балалар үшін

қолданылатын балама қарым-қатынас жүйесі. Бұл жүйе балаларға суреттер арқылы өз қажеттіліктерін білдіруге мүмкіндік береді.

PECS жүйесі қалай жұмыс істейді:

- Суретпен алмасу: Балалар суреттер мен заттарды немесе әрекеттерді байланыстыруды үйренеді. Мысалы, бала тамақ ішу үшін суретті карточканы береді.

- Күрделі сөйлемдерге өту: PECS жүйесінің бірнеше кезеңі бар, ол қарапайым суреттерді алмасудан бастап, суреттермен сөйлемдер құруға дейін жетеді.

- Қарым-қатынас дағдыларын дамыту: Бұл жүйе балаларға басқа адамдармен қарым-қатынас жасауға, өз қалауларын білдіруге мүмкіндік береді.

Логопедиялық жұмыс

Логопедтер АСБ бар балалармен жұмыс істегенде сөйлеу дағдыларын дамыту үшін әртүрлі әдістер мен жаттығулар қолданады. Логопедиялық жұмыс балалардың сөйлеу қабілеттерін жақсартуға бағытталған.

Логопедиялық әдістер:

- Фонематикалық есту қабілетін дамыту: Балаларға дыбыстарды, интонацияларды ажыратуға үйрету. Логопед балалармен дыбыстарды ажырату, дұрыс айту жаттығуларын өткізеді.

- Артикуляциялық жаттығулар: Тіл, еріндер, таңдайды дұрыс пайдалану арқылы сөйлеу дағдыларын қалыптастыру.

- Грамматикалық жаттығулар: Балаларды сөйлемдерді дұрыс құруға, сөздердің құрылымын дұрыс қолдануға үйрету.

Рөлдік ойындар аутизм спектрі бұзылыстары бар балалардың сөйлеу дағдыларын дамытуға өте тиімді әдіс болып табылады. Бұл ойындар балаларға әлеуметтік дағдыларды үйретіп, сөздерді нақты жағдайда қолдануға мүмкіндік береді.

Рөлдік ойындардың ерекшеліктері:

- Шынайы өмірден алынған жағдайларды модельдеу: Балалар ойыншықтарды (куыршақтар, жануарлар және басқа да ойыншықтар) пайдаланып, өмірдегі күнделікті жағдайларды модельдейді. Мысалы, дүкен ойыны, мектеп, дәрігерге бару сияқты.

- Сюжеттерді ойнау: Балалар қысқа әңгімелерді немесе жағдайларды рөлде ойнап, сөйлесу барысында өз сөздік қорын кеңейтеді.

Бейнемоделдеу – бұл аутизм спектрі бұзылыстары бар балаларға әлеуметтік жағдайларды түсінуге және тілдік дағдыларды дамытуға көмектесетін әдіс. Бейнемоделдеу балаларға нақты сөйлеу мен әлеуметтік дағдыларды үйретуге мүмкіндік береді.

Бейнемоделдеу әдісі қалай жұмыс істейді:

- Әлеуметтік жағдайларды модельдеу: Бейнемазмұндар баланың әлеуметтік әрекеттерді дұрыс орындауын көрсету үшін қолданылады. Мысалы, қалай сәлемдесу, біреумен сөйлесу және қалай дұрыс жауап беру керектігін түсіндіретін видеолар.

- Ойын мен сөйлеуді қайталау: Бала бейнемазмұнды көріп, соған сәйкес сөйлеуді немесе әрекеттерді қайталайды.

Альтернативті және қосымша коммуникация әдістері – сөйлеуі шектеулі балаларға арналған түрлі технологиялар мен құралдар, олар қарым-қатынас жасауға көмектеседі. Бұл әдістер баланың сөйлеу дағдыларын дамытуға ықпал етеді.

АҚК әдістері:

- Жестік тіл: Көптеген АСБ бар балалар жестерді немесе жестік тілдерді қолдана отырып, өз пікірін білдіре алады. Бұл оларды қарым-қатынасқа тартуға көмектеседі.

- Техникалық құрылғылар: Мысалы, планшеттерде арнайы қосымшалар арқылы сөйлеуді шығаратын құрылғылар. Бұл құрылғылар баланың сөздер мен фразаларды тани отырып, өз ойын білдіруіне мүмкіндік береді.

АСБ бар балаларда сенсорлық ақпаратты қабылдауда қиындықтар туындайды. Сенсорлық интеграция әдісі балаларға сенсорлық ынталандыруды дұрыс өңдеуге үйретіп, сөйлеу дағдыларын дамытуға ықпал етеді.

Сенсорлық интеграция әдісі қалай жұмыс істейді:

- Сенсорлық ынталандыру жаттығулары: Әр түрлі сезімдік әсерлерді пайдалану (жұмсақ заттармен ойнау, дыбыстар мен қозғалыстарды тыңдау) сөйлеуге ықпал етеді.

- Сенсорлық сезімталдықты түзету: Сенсорлық терапевтер мен логопедтер балаға назар аударуды, үйлесімділікті және дене қимылын дамытуға көмектеседі.

Өнер терапиясы (сурет салу, музыка, би) АСБ бар балалар үшін өте тиімді болуы мүмкін. Бұл әдіс балалардың шығармашылық қабілеттерін ашуға және эмоцияларын сөзбен білдіруге көмектеседі.

Өнер терапиясының ерекшеліктері:

- Сурет салу және мүсіндеу: Балалар сурет салу немесе қолмен жасайтын жұмыстар арқылы жаңа сөздерді және әрекеттерді үйрене алады.

- Музыка мен ән айту: Музыкалық жаттығулар балалардың ритмін, есту қабілетін жақсартып, өз пікірін сөзбен білдіруге ықпал етеді.

ТЕАССН (Treatment and Education of Autistic and Communication-Handicapped Children) – аутизм спектрі бұзылыстары бар балаларға арналған құрылымдық бағдарлама. Бұл әдіс балаларға күнделікті іс-әрекеттерді түсінікті және тәртіппен көрсетуге бағытталған.

ТЕАССН әдісі қалай жұмыс істейді:

- Көрнекі жоспарлар мен нұсқаулар: Балаларға күнделікті әрекеттерді көрнекі түрде көрсету үшін суреттер мен белгілер пайдаланылады.

- Құрылымды орта: Балаға нақты тапсырмалар мен күн тәртібін көрсететін құрылым көмегімен оқу және өмір сүру жағдайлары жасалады.

АСБ бар балалардың сөйлеу тілін дамыту кешенді және көпжақты тәсілді талап етеді. Логопедиялық және психологиялық көмек, ата-аналардың белсенді қатысуы, әлеуметтік өзара әрекеттестік пен ойын әдістері арқылы балалардың сөйлеу тілі дамытылады. Әр бала ерекше, сондықтан әртүрлі әдіс-тәсілдерді қолдана отырып, олардың қажеттіліктеріне жауап беру маңызды. Бала сөйлеу тілін дамыту арқылы қоғаммен толықтай байланыс орнатуға және әлеуметтік ортада еркін әрекет етуге қабілетті болады.

Қолданылған әдебиеттер тізімі

1. Бонди Э., Фрост Л. Система альтернативной коммуникации с помощью карточек (PECS): руководство для педагогов – изд. Теревинф, 2011 г.
2. Громова О.Е. Задержка речевого развития: дизонтогенез или «особый» путь развития речи //Логопед. - 2007. - № 3.
3. Исенина, Е.И. Дословесный период развития речи у детей. - Саратов, 1986.
4. Хьюэтт Д., Ферт Г., Бабер М., Харрисон Т. Интенсивное взаимодействие. Руководство. – СПб., Скифия, 2018.
5. Щетинина А.М. Диагностика социального развития ребенка: Учебно-методическое пособие. Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2000.
6. Лебединская К.С. Ранний детский аутизм // Нарушения эмоционального развития как клиничко-дефектологическая проблема. – М.: НИИ дефектологии РАО, 1992.
7. Богдашина О.Б. Расстройства аутистического спектра: введение в проблему аутизма. – Красноярск: изд. Краснояр.гос.пед. ун-та, 2012.
8. Биннс А. Применение модели саморегуляции и коммуникации для коррекции аутизма // Аутизм и нарушения развития. - 2019. - Том 17. - № 2.
9. Стенли Гринспен, Серена Уидер. На ты с аутизмом. Использование методики Floortime для развития отношений, общения и мышления. М.: Теревинф, 2013.

УДК: 376.1

ОСОБЕННОСТИ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Тарасова В. М., учитель-дефектолог

КГУ «Центр (autism-центр) поддержки детей с аутизмом
(расстройством аутистического спектра) «Асыл Мирас» УО ВКО,
г. Усть-Каменогорск, Казахстан

Игра — естественный вид деятельности ребенка, его способ знакомиться с миром и самим собой. Становясь родителями, мы играем с детьми в игры, которые нравились когда-то нам самим, и в новые, о которых могли только мечтать. Но когда в семье появляется особый ребенок, особенно чувствительный к любым воздействиям, неохотно вступающий в контакт с людьми, предпочитающий однообразные собственные занятия или с трудом понимающий правила обычных игр, родители нередко оказываются в замешательстве. Они хотят играть с ребенком и понимают, что игры и занятия ему нужны так же или еще больше, чем другим детям, — но не знают, как их организовать.

Порой попытки вовлечь ребенка в игру заканчиваются неудачей, и родители предпочитают не играть вовсе, чтобы не огорчаться самим и не расстраивать ребенка.

Все дело в том, что особые дети тоже хотят играть, но, в отличие от нормотипичных детей, у них нет навыков, которые позволили бы им делать это с удовольствием. Именно навыки, которые так нужны детям с РАС, синдромом Аспергера и трудностями обработки сенсорной информации не только для игры, но и для адаптации к различным ситуациям обычной жизни, для подготовки к школе и для последующей учебной деятельности, стали важной частью профессиональной практики Тары Делани [1].

Специалисты в области аутизма единогласно отмечают, что у детей с РАС отмечаются нарушения игры: преобладание стереотипных манипуляций, отсутствие социальной направленности игры, несформированность символической, сюжетно-ролевой игры и т.д. В то же время, оценка игровых навыков у детей с РАС у многих педагогов вызывает затруднения. Это связано, в первую очередь, с отсутствием детально проработанной методики обследования.

Результаты исследования проблемы игровой деятельности показали, что в отечественной литературе разработаны методы оценки игровых навыков у детей дошкольного возраста. Применение этих методик при обследовании детей с аутизмом имеет ряд ограничений, связанных с их специфическими особенностями. В зарубежной литературе разработаны способы оценки отдельных групп игровых навыков (например, символической игры (Lowe, Costello, 1989)). Описаны процедуры обследования уровня развития одиночной и простейшей социальной игры у детей с аутизмом (Beyer J., Gammeltoft, 2000).

Специалистами разных стран накоплен определенный опыт, позволяющий сделать вывод о том, что формирование речевых и коммуникативных навыков при детском аутизме является проблемой педагогического характера. В последние десятилетия зарубежными исследователями выделены подходы к формированию коммуникативных навыков у дошкольников с детским аутизмом. Активно разрабатываются методы коррекции коммуникативных навыков у детей данной категории (E.G. Carr, P. Hunt, T. Layton, E. Schopler, L.R. Watson и др.).

В отечественной коррекционной педагогике и специальной психологии достаточно подробно описано клиническое состояние детей, страдающих детским аутизмом, дана характеристика специфических особенностей речи и общения таких детей. Описаны отдельные методические приемы, направленные не на формирование коммуникативных навыков, на развитие речи в целом (В.М. Башина, О.С. Никольская, Л.Г. Нуриева, С.А. Морозов, С.С. Морозова, Т.Н. Морозова), обязательной составляющей является так называемая «триада аутизма»: 1) качественные нарушения социального взаимодействия; 2) нарушения коммуникации; 3) повторяющиеся и стереотипные элементы поведения.

Систематическому научному изучению феномен игры подвергся лишь с конца XIX в. в разных дисциплинах – антропологии, психологии, философии, культурологии (Д.Дьюсбери, 1981; В.С.Мухина, 1988; П.С.Гуревич, 1994;

И.Е.Валитова, 1999; В.В.Абраменкова, 2001; Ж.И.Резникова, 2002; З.А.Зорина, И.И.Полетаева, 2007) [2].

Наиболее полные теории развития игровой деятельности представлены в работах отечественных психологов Л.С.Выготского, Д.Б.Эльконина, А.Н.Леонтьева [3]. Однако до настоящего времени разработка теоретических основ игры и ее практических форм в зависимости от ряда факторов, таких как возраст, этнические, культуральные особенности, и состояния здоровья не утратила своей значимости.

Особую роль игра занимает в процессе психического развития и формирования личности ребенка, о чем свидетельствует конвенция ООН «О правах ребенка», принятая в 1989 г., в которой отмечено право ребенка на игру, соответствующую его возрасту (статья 31) [4].

Существуют методики, в которых сбор информации осуществляется только на основании опроса родителей, что приводит к недостаточной объективности полученных данных (Sparrow, Balla, Cicchetti, 1984). Встречаются методики, которые включают разделы, посвященные оценке игровых навыков у детей с РАС. В них, как правило, также, отсутствует подробный алгоритм проведения процедуры обследования игровых навыков, а полученные данные являются недостаточно детализированными и полными.

Методика JASPER – один из игровых терапевтических методов развития основ социальной коммуникации (совместного внимания, подражания и игры), разработанный изначально для детей с РАС дошкольного и школьного возраста, но, на текущий день, успешно применяемый и для других категорий детей, имеющих трудности в навыках социальной коммуникации (например, при Синдроме Дауна). Методика подходит для детей с совершенно разным уровнем развития речи и игровых способностей, включая невербальных детей с исследовательским уровнем игры (когда ребенок только начинает стучать игрушками или «тянуть» их в рот). В ее основе лежат принципы прикладного анализа поведения (ПАП), а также натуралистических подходов (подходов, применяемых в ходе повседневной рутины, например, в домашней обстановке). Методика JASPER была разработана доктором Конни Касари и ее исследовательской группой в Центре исследования и лечения аутизма при Калифорнийском университете в Лос-Анджелесе, а успешность ее применения была продемонстрирована в независимых рандомизированных контролируемых исследованиях с участием детей с аутизмом в возрасте от 12 месяцев до 8 лет. Название метода является аббревиатурой (Joint Attention, Symbolic Play, Engagement, Regulation) из английских слов, обозначающих четыре основных фокуса работы данного подхода: совместное внимание, символическая игра, вовлеченность и регулирование [5].

Ранний возраст появления первых симптомов (до 36 месяцев) рассматривается как диагностический критерий для всех состояний аутистического спектра.

Качественные нарушения социального взаимодействия могут проявляться в следующих нарушениях:

– выраженное нарушение элементов невербальной коммуникации, например, неспособность адекватно использовать для социального взаимодействия глазной контакт, мимическое выражение, позы тела, жестикуляцию;

– трудности установления отношений со сверстниками;

– недостаточное спонтанное стремление к тому, чтобы поделиться радостью, впечатлениями, разделить общие интересы или достижения с другими людьми;

– отсутствие социальной или эмоциональной взаимности.

Качественные нарушения коммуникации (аномалии в общении с другими людьми) могут быть представлены, по крайней мере, одним из следующих показателей:

– отставание или полное отсутствие развития разговорной речи (без попыток компенсировать этот недостаток за счет использования альтернативных методов общения, например, мимики и жестов);

– у людей с адекватным развитием речи – выраженное нарушение способности начинать или поддерживать беседу с окружающими;

– повторяющаяся или стереотипная речь либо развитие идиосинкразического языка;

– отсутствие разнообразных спонтанных ролевых игр, либо игр с элементами социального подражания на уровне, соответствующем уровню развития.

– Повторяющиеся и стереотипные элементы поведения могут проявляться в следующем:

– поглощенность стереотипными и ограниченными интересами и шаблонами поведения, аномальными либо по интенсивности, либо по степени сосредоточенности;

– очевидно навязчивая привязанность к специфическим, негибким, нефункциональным поступкам или ритуалам;

– стереотипные и повторяющиеся движения (например, хлопанье или взмахи руками или пальцами, вычурные движения, сложные движения всем телом);

– повышенное внимание к составным частям предметов.

Для расстройства аутистического спектра характерна задержка развития или нарушение функционирования хотя бы в одной из следующих областей, начавшееся до трех лет:

– социальное взаимодействие

– речь как средство социальной коммуникации

– символическая или творческая (фантазийная) игра. [6]

Согласно исследованиям Козловской Г.В., в младенческом периоде обращает на себя внимание эмоциональная тусклость детей с РАС: они не отвечают «комплексом оживления» (зрительным сосредоточением, улыбкой, двигательным оживлением и вокализацией) на обращение к ним близких людей (мама, бабушка и др.) и предъявление ему игрушек. Ребенок может давать

«комплекс оживления» на неодушевленные предметы, да и сам «комплекс оживления» зачастую носит редуцированный характер: двигательная активность без эмоциональных реакций и гуления. Дети с большим интересом относятся к игре с собственным телом (разглядывание пальцев рук, ног), чем игре с игрушками. Важно отметить, что дети с РАС надолго застревают на этом этапе возрастного развития игры. В ряде случаев игра со своим телом может сосуществовать с появлением сюжетной и ролевой игры.

Кроме того, игровая деятельность ребенка с РАС однообразна, часто не носит никакого смысла, непродуктивна и направлена на стереотипное повторение физического свойства предмета (пересыпание, кручение, вращение, перекалывание предметов, постукивание). Имеют место атавистические формы познания мира, такие как обнюхивание, облизывание, сосание предметов. Как отмечали в своих работах детские психиатры – «...детей-аутистов привлекают необычные и неигровые предметы (веревочки, крышки кастрюль, бумажки), необычные звуки (шуршащие, тихие)...» [7,8,9]. Игровые действия с ними они повторяют неоднократно для воспроизведения раз полученного сенсорного эффекта. Также детей привлекают слабо выраженные второстепенные (латентные – от лат. “lateens” – скрытый, тайный) свойства предмета, при общении они акцентируют внимание не на явных свойствах предметов, а второстепенных (т.е. не на понятиях формы, цвета, живого или неживого, съедобного или несъедобного).

В исследованиях А.А. Матяж приняло участие 10 детей с аутизмом дошкольного возраста (диагноз подтвержден заключением врача-психиатра), где в качестве основного метода был использован метод стандартизированного наблюдения. В первую очередь анализировались действия ребенка при устройстве зоны для игры. Сравнивая индивидуальную и совместную игру по данному показателю, можно отметить, что в обоих случаях преобладает низкий уровень развития данного компонента игры. Тем самым, можно сделать вывод о том, что у детей отсутствует подготовительный этап и в обоих вариантах игра начинается «с ходу».

Во время всего процесса игры отмечалось наличие признаков логического построения и следования сюжету в игре. В совместной игре дети значительно лучше воспроизводят различные сюжеты с объединением в одну тему. При опоре на помощь взрослого дети смогли проявить гораздо больше разнообразных действий, чем в индивидуальной игре. Благодаря этому, можно сделать вывод, что с помощью взрослых детям легче воспроизводить различные сюжеты и менять их в ходе игры. В индивидуальной игре у детей по этому параметру преобладает низкий уровень, что обусловлено отсутствием корректировки их действий со стороны специалиста и родителей как партнеров. В индивидуальной игре роль практически не проявлялась: дети игнорировали характер поведения выбранного персонажа, его действия и особые черты. У некоторых детей роль полностью отсутствовала, они производили однообразные действия с предметами, не соотносили свои действия к выбранному персонажу. В совместной игре результаты несколько лучше: дети выделяли выбранную роль по настоянию взрослого, или же взрослый наделял ролью ребенка. После этого

дошкольники с РАС старались подражать действиям персонажа и отыгрывать сюжет, используя характерные особенности роли (по подсказке взрослого) [10].

Таким образом, дети с расстройствами аутистического спектра (РАС) могут иметь особенности игровой деятельности, связанные с их социальными и коммуникативными трудностями.

- игра детей с аутизмом часто направлена на получение сенсорных ощущений, в связи с чем, игрушки могут не использоваться ребенком по их функциональному назначению, или ребенок может проявлять повышенный интерес к неигровым предметам. Так, мы можем наблюдать выкладывание рядов, бросание игрушек, раскручивание колесиков машины, кручение веревочек;

- отсутствие сюжета в игре также характерно для детей с РАС;

Если же игра приобретает сюжет, то он, как правило, «свернут» – носит очень простой характер. Это связано с ограниченностью эмоционального и социального опыта ребенка, трудностями в развитии воображения, а также тем, что в его памяти могут закрепиться только яркие моменты. Например, ребенок берет игрушку и роняет на пол, выкрикивая: "Ой, ударился!", - на этом игра заканчивается;

- однообразность или стереотипность игры: дети с РАС могут проявлять сильную привязанность к определенным играм или игрушкам, могут настаивать на определенной игре, и переход к другой игре может вызывать у них стресс;

Также, ребенок с РАС может застревать в своей игре на одной манипуляции: раз за разом выстраивать ряд из машин, однотипно перекладывать предметы, проигрывать одно и то же яркое впечатление;

- невозможность вовлечь в свою игру другого ребенка или взрослого.

Малыш с РАС испытывает сложности в установлении контакта с другими детьми и взаимодействии в игровой ситуации. Ребенок может игнорировать другого человека и продолжать свою игру, а может, напротив, начать активно протестовать и стремиться уединиться;

- трудности включения в общую игру, пассивное следование за другими.

Довольно часто, ребенок с РАС не играет с другими детьми. Если же он тянется к сверстникам, то может включиться только в простую игру, основанную на простой эмоциональной вовлеченности: побегать вместе, покататься с горки.

Развитие сюжетно-ролевой игры очень важно для каждого ребенка. В связи с тем, что игра у ребенка с РАС редко развивается самостоятельно, ему необходима помощь взрослого, который научит взаимодействовать в игре с другим человеком, постепенно приучая к тому, что играть вместе интересней и веселее и создаст условия для развития игровой деятельности.

Путь к сюжетно-ролевой игре у каждого из детей свой и пройти его можно постепенно, маленькими шагами.

Первым этапом развития игровой деятельности является взаимодействие малыша со взрослым в рамках сенсорной игры с использованием таких материалов как: песок, крупа, вода. Взрослый, постепенно включаясь в игру ребенка, может добавлять в стереотипные действия с пересыпанием или переливанием, новые игровые предметы (бросать рыбок в воду; закапывать

камушки в песок; прятать фигурки в крупе). Цель этого этапа - создание эмоционально положительного настроения.

Когда контакт с ребенком установлен, можно перейти на сенсорно-социальные игры ("Ладушки-ладушки", "Сорока", "Лунь плывет", "В поле гуляли трое гуляк", "Тяни холсты").

Следующим этапом будет переход к простой сюжетной игре. Постепенно, посредством подражания, привлекаем малыша к играм с простым сюжетом (например, "Мишка голодный, накорми Мишку", "Машина приехала, загрузи в нее кубики, отвезем их", "Кукла упала, ударилась, полечим ее" и т.д.).

В случае, когда ребенок не демонстрирует протест, но и не включается в процесс, а ведет себя пассивно, не стоит останавливаться, а продолжать игровые действия, комментировать ход игры, попробовать ввести в игру любимого персонажа или игрушку.

Если в ходе игры ребенок что-то произносит, можно повторять за ним в той же интонации - это вызовет у него больше доверия к взрослому. Никогда не стоит игнорировать ребенка, если он ждет реакции.

На этом этапе мы создаем ребенку с РАС шаблоны разных простых сюжетов, которые он сначала сможет повторить, а затем развивать и усложнить. Затем стоит сюжет усложнить (добавление и усложнение действий, появление новых персонажей и формирование их базового диалога). Из нескольких простых сюжетов можно составлять сложные, а после вносить в них изменения, а также тренировать в игре социальные навыки [11].

Список использованной литературы

1. Делани, Т. Д. Развитие основных навыков у детей с аутизмом: Эффективная методика игровых занятий с особыми детьми / Тара Делани ; пер. с англ. В. Дегтяревой ; науч. ред. С. Анисимова. — 2-е изд. — Екатеринбург : Рама Пабблишинг, 2016. — 272 с.

2. Абраменкова В.В. Игры и игрушки наших детей: забава или пагуба? Современный ребенок в игровой цивилизации. М., 2001. / Abramenkova V.V. Igruy i igrushki nashikh detei: zabava ili paguba? Sovremennyi rebenok v igrovoi tsivilizatsii. M., 2001. [in Russian]

3. Эльконин Д.Б. Психологические игры. М., 1978.

4. Конвенция о правах ребенка. Официальные отчеты Генеральной Ассамблеи, сорок четвертая сессия, Дополнение №49 (A/44/49): 230–9.

5. Программа JASPER для детей с аутизмом. Развитие совместного внимания, символической игры, вовлеченности и регуляции / Конни Казари, Аманда К. Гулсруд, Стефани Шир, Кристина Стробридж ; Пер. с англ. — М. : Альпина ПРО, 2023. — 383 с

6. Питерс Т. Аутизм: От теоретического понимания к педагогическому воздействию: Книга для педагогов-дефектологов. – М., 2003.

7. Козловская Г.В. Психические нарушения у детей раннего возраста (клиника, эпидемиология и вопросы абилитации). Автореф. дис. ... д-ра мед. наук. М., 1995.

8. Калинина М.А. Синдром навязчивости при малопрогрессирующей шизофрении в детском возрасте (психопатологический, клинико-динамический, сравнительно-возрастной аспекты). Автореф. дис. ... канд. мед. наук. М., 1993.

9. Римашевская Н.В. Психические расстройства и особенности развития у детей раннего возраста из группы высокого риска по шизофрении. Автореф. дис. ... канд. мед. наук. М., 1989.

10. Матяж А.А. Особенности развития игровой деятельности детей дошкольного возраста с ранним детским аутизмом // Омский психиатрический журнал. 2019. №2 (20).

11. Электронный ресурс: <https://suhareva-center.mos.ru/antistigma/poleznaya-informatsiya/osobennosti-igrovoy-deyatelnosti-u-detey-s-rasstroystvami-autisticheskogo-spektra-ras?ysclid=lxssx3mvlh781550784>

ӘӨЖ: 159.922.7:376

АУТИЗМ МӘСЕЛЕСІНІҢ ДИФФЕРЕНЦИАЛДЫ ДИАГНОСТИКАСЫНА ЖӘНЕ КОРРЕКЦИЯСЫНА ҚАТЫСТЫ ҚАЗІРГІ ЗАМАНҒЫ ТӘСІЛДЕР

Тілеубек Ш. А., Тұрсынбек Қ. Ш.

Ғылыми жетекші: Канапиянова К. Д., «Психология және коррекциялық педагогика» кафедрасының сениор-лекторы, психология ғылымының магистрі
Сарсен Аманжолов атындағы ШҚУ, Өскемен қаласы, Қазақстан

E-mail: kimbat-78@bk.ru, tleubekshyrak@gmail.com,
kyrmyzy.tursynbek@mail.ru

Аутизм – бала дамуындағы күрделі және көпқырлы нейро-психологиялық бұзылыс. Соңғы жылдары бұл мәселе дүниежүзі бойынша өзекті болып отыр. Әлемдік денсаулық сақтау ұйымының деректеріне сүйенсек, әрбір 100 баланың бірі аутизм спектрі бұзылыстарымен дүниеге келеді. Қазақстанда да бұл мәселе назардан тыс қалмай, арнайы зерттеулер мен коррекциялық орталықтар саны артып келеді. Аутизмді ерте диагностикалау мен тиімді коррекциялау – баланың болашағы үшін шешуші рөл атқарады.

«Аутизм» ұғымы шизофрениясы бар ересек науқастарда шындықпен өзара әрекеттесудегі ауыр бұзылыстардың негізгі симптомы ретінде алғаш рет Э. Блейлермен 1911 жылы енгізілген және «адамның сыртқы шындықтан өз қиялдары әлеміне кетуі» деп қарастырылған [5, б. 11]. Аутистикалық психикалық даму бұзылыстары бар балалар мен оларға дәрігерлік және педагогикалық жұмыс жүргізу туралы алғашқы кәсіби сипаттамалар ХІХ ғ. соңы мен ХХ ғ. басында пайда болды. 1943 жылы американдық клиницист Л. Каннер 11 жағдайды зерттеп, психикалық дамудың типтік бұзылыстарымен сипатталатын ерекше клиникалық синдромның бар екендігі туралы алғаш рет қорытынды жасады және оны «ерте балалық аутизм синдромы» деп атады. Доктор Каннер тек осы синдромды сипаттап қана қоймай, оның клиникалық картинасындағы ең айқын белгілерді анықтады, олар: шектен тыс аутистикалық жалғыздық, сөйлеу дамуының кешігуі немесе ауытқулары, эхолалия, жақсы

механикалық жады, спонтанды әрекеттің шектеулі ауқымы, стереотипиялар, өзгерістер мен аяқталмағандыққа деген қорқыныш, ритуалдардың қалыптасуы, оғаш әуестенулер мен фиксациялар, сондай-ақ басқа адамдармен патологиялық қарым-қатынастар, жансыз заттармен қарым-қатынас жасауды артық көру.

Бұл зерттеуге негізделіп, осы синдромның қазіргі заманғы критерийлері де пайда болды, кейіннен ол «Каннер синдромы» деген екінші атауға ие болды. Бұл синдромды анықтау қажеттілігі соншалықты айқын болды, сондықтан осыған ұқсас клиникалық жағдайларды австриялық ғалым Г. Аспергер 1944 жылы және отандық зерттеуші С.С. Мнухин 1947 жылы сипаттаған [6]. Л. Каннерден тәуелсіз, австриялық педиатр Х. Аспергер аутистикалық психопатия деп атаған жағдайды сипаттады. Ол сөйлеудің өте ерте дамуымен (көп жағдайда жүре бастамастан бұрын), тілдің ерекше қолданылуымен, сөйлеу интонациясының өзгешелігімен, сөз жасау, толыққанды визуалды байланыс орнату қабілетсіздігімен ерекшеленетінін атап өтті. Сонымен қатар, ол мимика мен қимылдардың кедейлігін, моторлық қолайсыздықты, бұрыштық қозғалыстарды, стереотипияларды, ең қарапайым әлеуметтік дағдылардың қалыптаспағанын, балалардың импульсивтілігін, орта талаптарын ескерусіз әрекет етуін көрсетіп өтті. Аутизмнің органикалық (ОЖЖ органикалық зақымдануымен байланысты) жағдай ретінде алғашқы сипаттамасы 1967 жылы С.С. Мнухин мен авторларымен ұсынылды; Каннер типіндегі АСБ сипаттамасы 1970–1974 жылдары Г.Н. Пивоварова мен В.М. Башинамен; постприступтық шизофрениядағы АСБ сипаттамасы 1975 жылы М.Ш. Вроно, В.М. Башина және басқа зерттеушілермен ұсынылды [5].

Қазақстандық контексте Бегенова Г.К. (2021) және Шерипбай М. (2022) еңбектерінде аутизмді ерте диагностикалаудың қиындықтары, соның ішінде кәсіби кадрлар жетіспеушілігі, диагностикалық құралдардың жеткіліксіздігі туралы айтылады. Сонымен қатар, олардың еңбектерінде отандық тәжірибеде бейімделген скрининг құралдарын енгізу қажеттілігі атап өтіледі.

Аутизм мәселесінің дифференциалды диагностикасына және коррекциясына қатысты қазіргі заманғы тәсілдер

Дифференциалды диагностика – аутизмді басқа ұқсас бұзылыстардан (мысалы, сөйлеу кешігуі, зияткерлік даму тежелуі, гиперактивтілік синдромы) ажырату процесі. Бұл қадам өте маңызды, себебі нақты диагноз дұрыс түзету бағдарламасын таңдауға мүмкіндік береді.

Ерте балалық шақтағы шизофрениясы бар науқастардың преморбидінің сипатын және АСБ бар балалардың тұлғалық дамуының алғашқы кезеңдерін зерттеу негізінде, АСБ Каннердің ең маңызды ерекшелігі болып ерекше асинхронды даму кідірісінің түрі анықталды. Даму асинхрониясының белгілері психикалық, сөйлеу, моторлық, эмоционалдық пісіп-жетілу иерархиясының бұзылуында, примитивті функциялардың күрделі функциялармен ауысуының физиологиялық феноменінің бұзылуында, яғни балалардың қалыпты дамуында тән «примитивті функциялардың күрделі функциялармен қабаттасуы» синдромында көрінді [1]. 1956 және 1967 жылдардағы зерттеулерде Б. Беттельхейм «суық ана» теориясын ұсынды – баланың аутизмі әлеуметтік қорқынышты және суық ортаға бейімделу реакциясы деген идея. Бұл идея

Каннерде де кездеседі, ол да пациенттердің ата-аналарында аутистикалық белгілердің (ажырағандық, қарым-қатынастың қиындығы) бар екенін айтып өткен, алайда Каннерде бұл белгілер аутизмнің генетикалық, тұқым қуалаушылық табиғатының дәлелі ретінде қарастырылады. Кейінірек аутизмнің генетикалық негізделген теориясы расталды, ал психогенді теорияға дәлелді деректер алынбады. Дегенмен, көптеген зерттеушілер аутизмнің психогенді теориясын жоққа шығарғанымен, ерте балалық аутизмі бар балалар тәрбиеленетін отбасылардың мүшелерінде айқын психологиялық ерекшеліктердің болатынын ескеру қажет. Бұл деректер отбасылық функциялаудың қалыпқа келтірілуі аутистикалық баланың сәтті әлеуметтік бейімделуінің маңызды факторы екендігін және отбасыдағы қолайсыз жағдайлардың баланың әлеуметтік бейімделуін тежеп, бұрмалайтынын көрсетеді. Аутизмнің басқа психикалық болмыс тәсілі ретінде, яғни «жоғары функционалды» аутистикалық тұлғалар туралы, яғни толық әлеуметтік бейімделген аутистикалық тұлғалар өз балалық шағы, жастық шағы және ересек өмірін сипаттаған (Т. Grandin). Компенсацияланған жоғары функционалды аутистілер, басқа когнитивті стильге ие бола тұра және айналадағы әлеммен қарым-қатынасын басқаша құрып, өз тәжірибелері, ішкі күйі мен сезімдері туралы айтып, өздеріне сын көзбен қарап, психикалық болмысының тәжірибесіне сын тұрғысынан қарай алады. Қазіргі уақытта көпшілігі авторлар аутизмді ерекше патологияның салдары ретінде қарастырады, оның негізінде орталық нерв жүйесінің жеткіліксіздігі жатыр. Бұл жеткіліксіздіктің сипаты, оның ықтимал локализациясы туралы бірнеше гипотезалар ұсынылған, оларды тексеру бойынша интенсивті зерттеулер жүргізілуде, бірақ нақты жауаптар әлі жоқ. Тек аутистикалық балаларда ми дисфункциясының белгілері әдеттегіден жиі кездесетіні, оларда биохимиялық алмасу бұзылыстарының байқалуы жиі екені белгілі. Жеткіліксіздік кең ауқымды себептермен туындауы мүмкін: генетикалық шарттылық, хромосомалық аномалиялар, туа біткен алмасу бұзылыстары, жүктілік пен босану патологиясы, нейроинфекциялардың салдары, ерте шизофрендік процесс. Осылайша, мамандар (Х. Аспергер, Т. Питерс, С.С. Мнухин, К.С. Лебединская) ерте балалық аутизм синдромының полиэтиологиясын (көптеген себептерінің болуы) және полиозологиясын (әртүрлі патологияларда көрініс табуы) атап өтеді. Қазіргі заманғы халықаралық диагностикалық жүйелер МКБ-10, DSM-1У, РДА негізінде жатқан биологиялық бұзылыстардың маңыздылығын ескере отырып, аутизмнің өзіндік бұзылыс ретінде психодинамикалық және қоршаған орта факторлары, органикалық және неврологиялық бұзылыстар, биохимиялық патология және генетикалық факторларды себеп ретінде атайды, балалық аутизмді (Каннер синдромы) дамуында жалпы (барлық жағынан әсер етуші) бұзылыс ретінде анықтайды, бұл клиникалық түрде назарды, шындықты тексеруді және әлеуметтік, тілдік, моторлық мінез-құлықты дамытудағы бұзылыстар (ауытқулар немесе кешігу) ретінде көрінеді және даму мен мінез-құлықтың үш негізгі диагностикалық критерийін қамтиды (яғни «Лора Уингтің үштігі»): – әлеуметтік өзара әрекеттесуде сапалы нашарлау; – вербалды және невербалды коммуникация мен

қиялда сапалы нашарлау; – белсенділік пен қызығушылықтардың шектелген репертуары.

АСБ диагнозын анықтаудағы ең маңызды критерийлер мыналарды қамтиды:

1. Алғашқы симптомдардың пайда болу уақыты 30 айдан кешіктірілмейді. Соңғы кездері осы пунктке өзгеріс енгізілді – алғашқы симптомдардың пайда болуы 48 айға дейін.

2. Ортаның әсеріне реакциялардың негізгі жетіспеушілігі.

3. Сөйлеу дамуындағы кемшілік.

4. Егер сөйлеу болса, оның өзіндік ерекшелігі, мысалы, кешіктірілген эхололиялар, метафоралық тіл, жеке есімдіктерді бұрмаланған қолдану.

5. Ортаның әсеріне ерекше реакциялар: өзгерістерге қарсылық көрсету, тірі немесе өлі объектілерге ерекше, қызығушылықпен қарау.

6. Жындылық және галлюцинациялардың болмауы. Шизофрения сияқты ассоциациялық әлсіздік және байланыссыздық. Ерте балалар аутизмнің синдромы 2-ден 5 жасқа дейін айқын байқалады, бірақ оның кейбір белгілері ертерек жаста да байқалады. Бірінші жастан кейін олар әсіресе айқын болады: өзара әрекеттесуді ұйымдастыру қиын, баланың назарын аудару қиын, сөйлеу дамуының тежелуі байқалады. 3-6 жас аралығы ең қиын кезең болып табылады, себебі осы кезеңде мінез-құлық мәселелері – өзін-өзі оқшаулау, тым стереотипті мінез-құлық, қорқыныштар, агрессия мен өзіне-өзі агрессия тән болады.

7. АСБ мәселесі бойынша әдебиеттерді жинақтап, аутизмге шалдыққан балаға психологиялық көмек көрсету бойынша негізгі тәсілдерді сипаттау.

8. Аутист балаларға диагностика мен психологиялық көмек көрсету әдістерін талдау. Бұл ретте нақты әдістемелерге ерекше назар аударып, авторлық диагностикалық әдістемелерді жасау мүмкіндігін қарастыру.

9. Аутист мінез-құлық белгілері бар балалардың анамнездік деректерін жинақтап, талдау. Бұл балалардың даму тарихтарын жасау және талдау. Диагностикалық шараларды өткізіп, кемшіліктің тереңдігін және тұлғалық деформацияның ерекшеліктерін анықтау.

10. Алынған мәліметтер негізінде түзету-дамыту бағдарламасын жасап, аутист мінез-құлық белгілері бар балаларға көмек көрсету.

11. Қайталама диагностика жүргізіп, болған өзгерістердің динамикасын анықтап сипаттау.

12. Алынған мәліметтерді талдау. Зерттеу ИКП РАО-да К.С. Лебединскаяның жетекшілігімен 70-жылдары басталған тәсілдер негізінде жүргізіледі. Бұл тәсіл отандық психология үшін дәстүрлі болып табылады және Л.С. Выготскийдің когнитивтік және аффективтік дамудың бірлігі туралы тұжырымдамасына негізделеді.

Ерте жаста психологиялық көмектің жоғары тиімділігі белгілі, алайда қазіргі уақытта мұндай көмек көрсететін мамандар саны жеткіліксіз. Сипатталған зерттеуді жүргізу балалардағы аутистік мінез-құлық үлгілерін диагностикалау мен түзету мәселесінде жаңа жолдар мен бағыттарды ашуға көмектеседі. Зерттеу нәтижелерін іс жүзінде кез келген білім беру мекемесінде

және аутизммен ауыратын балалармен жұмыс істейтін кез келген маман қолдана алады.

Қолданылған әдебиеттер тізімі

1. Башина В.М. Аутизм в детстве. – М.: Медицина, 1999.
2. Детский аутизм: хрестоматия / Сост. Л.М. Шипицына. – СПб., 1997.
3. Иванов Е.С., Демьянчук Л.Н., Демьянчук Р.В. Детский аутизм: диагностика и коррекция. – СПб.: Дидактика плюс, 2004.
4. Ковалев В.В. Психиатрия детского возраста. – М.: Медицина, 1995.
5. Мамайчук И.И. Помощь психолога детям с аутизмом. – СПб.: Речь, 2007.
6. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Аутичный ребенок: пути помощи. – М.: Теревинф, 1997.

ӘӨЖ: 376.1

СӨЙЛЕУ ТІЛІНІҢ ЖАЛПЫ ДАМЫМАУЫ БАР МЕКТЕП ЖАСЫНА ДЕЙІНГІ БАЛАЛАРДЫҢ СӨЙЛЕУ ҚАРЫМ-ҚАТЫНАСЫН БЕЛСЕНДЕНДІРУ

¹Төребек Ұ.Р.

²Ғылыми жетекші: Стельмах С.А., психология және коррекциялық педагогика кафедрасының профессоры, п.ғ.к.

¹№290 орта мектеп, Тұрғылықты мекенжайы
Қызылорда облысы, Қызылорда қаласы,

²Сарсен Аманжолов атындағы ШҚУ, Өскемен қаласы, Қазақстан
E-mail: torebekuldana@gmail.com

Мектепке дейінгі жас адамның ерекше кезеңділігі мен ерекшелігі бар таңғажайып даму кезеңі болып саналады. Ойын іс-әрекеті осы жастағы жетекші іс-әрекет түрі ретінде баланың жан-жақты дамуы үшін ең қолайлы жағдай жасайды, өйткені ойын барысында ол өзі әлі білмейтін нәрсені үйренуге тырысады. Сондықтан ересек адам тарапынан дұрыс педагогикалық басшылыққа алынған ойын әртүрлі қабілеттерді қалыптастырудың және дағдыларды бекітудің тамаша құралы болып табылады.

Сөйлеу, оның барлық алуан түрлілігінде, қарым-қатынастың қажетті құрамдас бөлігі болып табылады, оның барысында ол іс жүзінде қалыптасады. Жалпы сөйлеу қабілеті дамымаған мектеп жасына дейінгі балалардың сөйлеу әрекетін жетілдірудің маңызды алғышарты - сөйлеу қарым-қатынасына белсенді қатысуға деген ұмтылыстың пайда болуына ықпал ететін эмоционалды қолайлы жағдай жасау. Сөйлеу қарым-қатынасы арқылы біз нақты өмірлік мақсатты орнатуды жүзеге асыруға бағытталған коммуникацияға қатысушылар арасындағы өзара әрекеттесудің мотивацияланған тірі процесін түсінеміз.

Сипатталған мектеп жасына дейінгі балалар тобының коммуникативті іс-әрекетінің ерекшелігі олардың тұлғааралық қарым-қатынас құралдарында кемшіліктері бар екендігінде көрінеді: "бетпе-бет" қарым-қатынас кезінде

ауызша сөйлеу мәдениетінде, сөзжасам қабілеттілігінде, тілдік және тілдік емес қарым-қатынас құралдары арасындағы байланыста, сөйлеудегі адамның эмоционалды жағдайын түсіну мен сипаттауда көрініс табады.

Қарым-қатынас жасай алмау, коммуникативті мінез-құлықтың жағымсыз ерекшеліктері одан әрі мектепте оқудың сәтті жүзеге асуы барысында әсер етуі мүмкін, балада сенімсіздік сезімін тудырады, "сәтсіздікті күтеді", өзін-өзі төмен бағалауды қалыптастырады, нәтижесінде эмоционалды тұрақсыздық пен агрессивті мінез-құлық пайда болуы мүмкін.

Сонымен қатар, біздің ойымызша, сөйлеу қарым-қатынасын белсендендіру бойынша жұмыс бірқатар педагогикалық жағдайларды ескеруге ықпал етеді:

- СТЖД бар үлкен мектеп жасына дейінгі балалармен жұмысты ұйымдастыру процесінде жеке көзқарас пен табиғатқа сәйкестік принципін жүзеге асыру;

- сабақтардың, ойындар мен жаттығулардың жекелеген элементтерін кезең-кезеңімен жоспарлау мен талдаудан тұратын жеке логопедиялық жұмыс процесін модельдеу;

- мектеп жасына дейінгі балалардың құрдастарымен қарым-қатынас жасау мотивациясын қалыптастыру және балалардың бір-бірімен және мұғаліммен еркін эмоционалды байланысын қамтамасыз ететін қолайлы эмоционалды орта құру;

- негізгі дағдылар мен қарым – қатынас дағдыларын дамытуға ықпал ететін дидактикалық коммуникативті-сөйлеу ойындары мен жаттығуларын қолдану;

- "Әлеуметтік ойын педагогикасы" педагогикалық технологиясының әдісін қолдану (Е.Шулешко, А. Ершова және В. Букатов).

Балаларды ойын қызметіне тарту және "Әлеуметтік ойын педагогикасы" педагогикалық технологиясының кейбір принциптерін қолдану (Е.Шулешко, А. Ершова, В. Букатов) мектеп жасына дейінгі балалардың сөйлеудің жалпы дамымауымен сөйлеу қарым-қатынасын белсендіруге көмектеседі.

Баланың сөйлеуі кезең-кезеңмен қалыптасатындығына және әр жас кезеңінде баланың сөйлеу дамуының өз міндеттері шешілетіндігіне байланысты, біздің бағдарламада біз сөйлеу қарым-қатынасын кезең-кезеңімен дамытуды және белсендіруді қарастырдық.

СТЖД бар мектеп жасына дейінгі балалардың сөйлеуін дамыту және сөйлеу қарым-қатынасын белсендіру сабақтарында біз олардың алуан түрлілігінде лингвистикалық, коммуникативті және сөйлеу ойындарын қолданамыз, өйткені олар баланың сөйлеу әрекетінің әр түрлі жақтарының қалыптасуына ықпал етеді. Олардың арқасында баланың сөйлеу және қарым-қатынас мәдениеті қалыптасады:

- жеке сабақтарда қойылған дыбыстардың айтылуының анықтығы, сөйлеудің интонациялық-динамикалық экспрессивтілігі, оның темпераменттік қасиеттері, сөздердегі екпіннің дұрыстығы, басқалар түсінуі үшін ойларды дұрыс тұжырымдай білу қалыптасады;

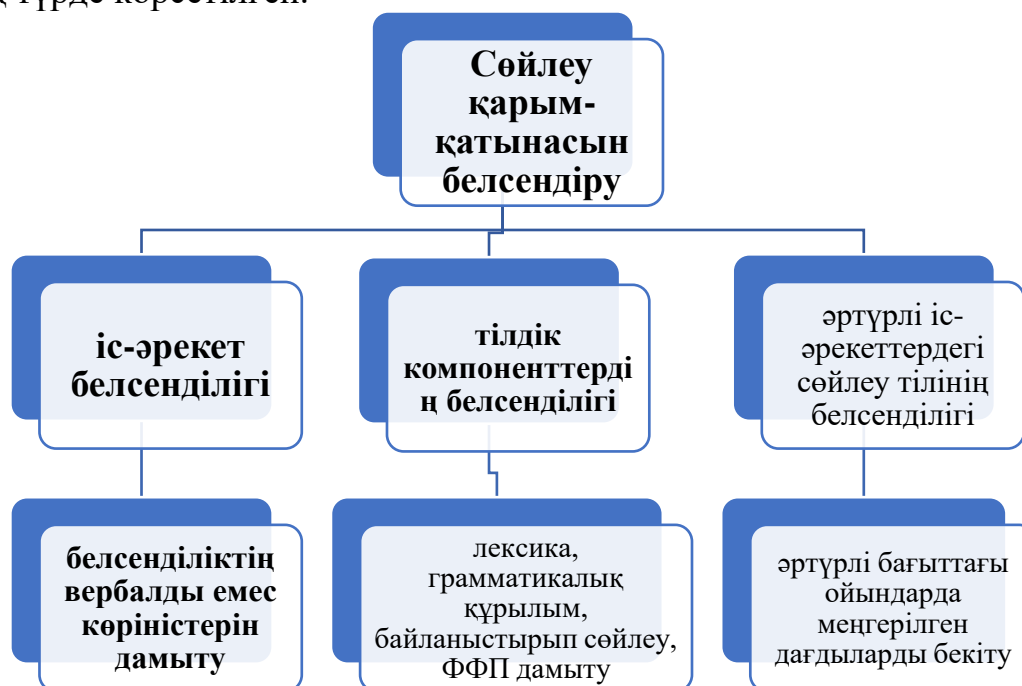
- диалогтық және монологиялық сөйлеу дамиды;

- сөздік қоры байытылады және белсендіріледі;

- алғышарттар қалыптасады жазбаша сөйлеу, ең бастысы, мұндай ойындарға қатысу баланың сөйлеу белсенділігін ынталандырады.

Егер қарым-қатынас процесінде біз оның эмоционалды жағын ұмытып, сөйлеуді өз мақсатымызға айналдырсақ, онда мектеп жасына дейінгі СТЖД бар балаларда қарым-қатынас қажеттілігі біртіндеп жоғалады, ал сөйлеудің өзі ой мен сезімнің тірегі болуды тоқтатады [3]. Сондықтан, ойындардың барлық түрлерін қарым-қатынас пен өзара әрекеттесуді, бала мен ересек, бала мен баланың бір-бірімен бірлесіп жұмыс істеуін ұйымдастыру құралы ретінде қолдана отырып, біз әр баланың көңіл-күйін мұқият қадағалап, олардың сөйлеу мүмкіндіктерін анықтап, ескереміз. Бала қолайлы сөз таба алмайтын жерде тілдік және тілдік емес қарым — қатынас құралдарын (ым ишара, эмоция) біріктіруге рұқсат етіледі.

Балалардың сөйлеу қарым-қатынасын белсендіру үшін біз сабақтарда және сабақтан тыс уақытта әртүрлі сөйлеу мәселелерін шешуге бағытталған жаттығулар мен ойындарды қолданамыз. Ойындарды жүйелеу, жүйелілік және жұмыс ыңғайлылығы үшін "сөйлеу байланысын белсендіру" бағдарламасы жасалды. 1-суретте сөйлеу байланысын белсендіру бағдарламасының құрылымы схемалық түрде көрсетілген.



Бағдарламаның бірінші блогы бірнеше жұмыс бағыттарымен ұсынылған, олардың мақсаты СТЖД бар мектеп жасына дейінгі балалардың іс-әрекетін белсендіру болды. Мұндағы басты назар вербалды емес қарым-қатынас құралдары мен коммуникативті мінез-құлықты дамытуға аударылады. Сыпайылық, коммуникативті эмоционалдылық, жауапкершілік, мейірімділік, шынайылық, нормативтілік, коммуникативті өзін-өзі бақылау және т. б. сияқты негізгі коммуникативті категорияларды дамыту бойынша мақсатты жұмыс балалардың қоғамда қабылданған нормалар мен құндылықтарды игеруіне, баланың ересектермен және құрдастарымен өзара әрекеттесуін дамытуға және эмоционалды интеллекттің дамуына ықпал етеді. [1]. Сонымен қатар, бұл блок

бірінші және кіріспе болғандықтан, осы кезеңде ұйымдастырылған ойындар аясында СТЖД бар мектеп жасына дейінгі балалардың адамгершілік даму міндеттері шешіледі. Іске асырылатын ойындар мен жаттығулар ересектер мен балалар арасындағы жағымды қарым-қатынасты қалыптастыруға ықпал етеді, сонымен қатар балалар ұжымы ішіндегі тұлғааралық қатынастарды үйлестіруге ықпал етеді. Мимиканы, пантомимиканы, қозғалыстарды үйлестіруді дамытуға көп көңіл бөлінеді.

Екінші блок төрт бағытқа бөлінген ойындар мен ойын жаттығуларымен ұсынылған: үйлесімді сөйлеуді дамыту, сөздік қорын байыту, сөйлеудің грамматикалық құрылымын дамыту, сөйлеудің дыбыстық мәдениетін дамыту. Сипатталған бағдарламаның сөйлеу компоненттерін дамытудың дәстүрлі жүйелерінен түбегейлі айырмашылығы - СТЖД бар балалармен ұйымдастырылған ойындарды таңдау тәсілі. Бағдарлама мазмұны СТЖД бар мектеп жасына дейінгі балалардың сөйлеу мүмкіндіктеріне сүйене отырып, сөйлеу жоспарында өзгертілді, толықтырылды, түзетілді. Таза сөйлеу мәселелерін шешуден басқа, осы блоктың ойындары мен тапсырмалары есте сақтау, зейін, ойлау және қиялды дамытуға бағытталған. Кейбір тапсырмалар кеңістікте қозғалуды қамтамасыз етеді, сондықтан олар кеңістікті бағдарлану дағдыларын шоғырландыруға, ептілікке, реакция жылдамдығына үйретеді, жалпы және ұсақ моториканың дамуына ықпал етеді.

Бағдарламаның үшінші блогының мақсаты - әр түрлі қызмет түрлерінде сөйлеуді белсендіру. Жұмыстың осы кезеңінде балалар келесі коммуникативті дағдыларды игереді: белсенді түрде диалогқа түсу, сұрақтар қоя білу, сөйлеуді тыңдау және түсіну, жағдайды ескере отырып диалог құру, байланысқа оңай ену, өз ойларын анық және дәйекті түрде білдіру, сөйлеу этикетінің формаларын қолдану, мінез-құлқын үйренген нормалар мен ережелерге сәйкес реттеу және т. б. Бұл блоктың ойындары, алдыңғы екеуі сияқты, белгілі бір ретпен және СТЖД бар мектеп жасына дейінгі балалардың жеке ерекшеліктеріне сүйене отырып жүзеге асырылады.

Біріншіден, балаларға таныс сөйлеу өзара әрекеттесу жағдайлары модельденеді, ересек адам өз мысалымен балаларды сөйлеу белсенділігі мен белсенді сөйлеу қарым-қатынасын көрсетуге ынталандырады. Айта кету керек, осы кезеңге дейін балалардың көпшілігі белсенді түрде өзара әрекеттеседі және коммуникативті жоспардың қиындықтары іс жүзінде пайда болмайды. Уақыт өте келе балалар сөйлеу бастамасын алады, өздері таныс ойындардың сюжеттерін өзгертеді, рөлдерді таратады, қарым-қатынас үшін тақырыптар ауқымын кеңейтеді. Көп жағдайда дәл осы факт балалардың іске асырылып жатқан бағдарламаны игеруінің сәттілігін көрсетеді. Айта кету керек, кез-келген ойынды өткізген кезде "әлеуметтік ойын педагогикасы" педагогикалық технология әдісінің алтын ережесін есте сақтау керек: балаға қызықты және ыңғайлы болуы керек [2]. Осы ережені басшылыққа ала отырып және бағдарламада қарастырылған ойындарды жүзеге асыра отырып, біз СТЖД бар мектеп жасына дейінгі балалардың сөйлеу қарым-қатынасын белсендіру бойынша жұмысты оңтайландыра аламыз.

Қолданылған әдебиеттер тізімі

1. Гуженкова Н. В. Сөйлеу және көру қабілеті бұзылған балалардың коммуникативті мінез-құлқын дамыту бойынша жұмысты оңтайландыру мәселесіне/Н. В.Гуженкова // Білім және қоғам. – 2016. - № 3 (98). – С. 65-67
2. Шулешко Е. Е., Ершова А. П., Букатов В. М. Педагогикадағы әлеуметтік-ойын тәсілдері. - Красноярск, 1990.
3. Ибатова Г.Б. Жалпы сөйлеу тілі дамымаған балалардың сөйлеу тілінің грамматикалық жағын тексеру //Хабаршы журналы. - «Арнайы педагогика» сериясы. – 2009. - №4 (19)

ӘОЖ:376.1

АУТИЗМ СПЕКТРІ БҰЗЫЛЫСТАРЫ (АСБ) БАР БАЛАЛАРМЕН ЖҰМЫС ІСТЕУДЕГІ АВА ТЕРАПИЯСЫНЫҢ ТӘЖІРИБЕЛІК МАҢЫЗЫ

Уадханова Т.У., Касымбаева Б.М.

Ғылыми жетекші: Канапиянова К.Д. «Психология және коррекциялық педагогика» кафедрасының сениор-лекторы, психология магистрі
«Сәрсен Аманжолов атындаты Шығыс Қазақстан университеті» КЕАҚ,
Өскемен қ. Қазақстан

e-mail: uadkhanova@mail.ru, Kimbat-78@bk.ru

Аутизм спектрі бұзылыстары (АСБ) спектрі бұзылыстары (АСБ) бұзылысы бар балалардың коммуникативтік және әлеуметтік дағдыларының дамуында қиындықтар жиі кездеседі. Осындай балаларды оқыту мен тәрбиелеуде АВА терапиясы ғылыми негізделген, тиімді тәсілдердің бірі ретінде кеңінен қолданылады. Бұл тәсіл арқылы балалардың жағымды мінез-құлқын қалыптастырып, кері әрекеттерін азайтуға болады.

Қазіргі уақытта аутизм спектрі бұзылысы (АСБ) бар балалармен жүргізілетін логопедиялық жұмыс кешенді және арнайы әдістерді қолдануға бағытталған. Ғылыми зерттеулерде АСБ бар балалардың сөйлеу дамуының кешігуі жиі байқалады, олардың сөйлеу тілінде дыбыстық, лексикалық және грамматикалық бұзылыстар кездесетіні көрсетілген (Айтжанова А., 2020; Мельникова Е.В., 2018). Сонымен қатар, ата-аналармен бірлескен жұмыс жүргізудің бала дамуына оң әсер ететіні және түзету процесінің тиімділігін арттыратыны жөніндегі пікірлер кең таралған (Семенова Л.Н., 2019). Логопедтің дұрыс диагностикалық әдістер мен түзету бағдарламаларын таңдауы баланың әлеуетін толық ашуға мүмкіндік береді, бұл баланың дамуындағы маңызды өзгерістерге әкеледі.

АВА терапиясының негіздері мен қағидалары

АВА терапиясы (Applied Behavior Analysis) – аутизм спектрі бұзылыстары бар балалармен жұмыс істеуде қолданылатын ең кең тараған әдістердің бірі. Бұл әдіс мінез-құлқты талдауға негізделген және әр баланың жеке ерекшеліктерін ескере отырып, оның жағымды мінез-құлқын қалыптастыруға бағытталған. АВА терапиясының басты қағидаларының бірі – баланың мінез-құлқын дәл бақылау

және өлшеу. Терапия барысында бала әрбір әрекет үшін жүйелі түрде бақылауға алынып, оған ынталандыру мен қолдау беріледі. Бұл әдіс қадамдап үйрету принципіне негізделген, яғни әрбір дағды біртіндеп дамып, баланың деңгейіне сәйкес реттеледі. Мысалы, баланың бірінші қадамы болып көзбен байланыс орнату болса, кейінгі кезеңдерде ол сұраныс пен жауап беру, қарапайым нұсқауларды орындау дағдыларын үйренеді. АВА терапиясында қолданылатын маңызды қағидалардың бірі – қайталау мен жүйелі бақылау. Бұл тәсіл баланың білімін және дағдыларын ұзақ уақыт бойы сақтап қалуға ықпал етеді. Яғни, баланың меңгерген дағдысын тұрақты түрде қайталау арқылы ол жақсы дамып, өз бетінше өмір сүруге дағдыланады. Әрбір дұрыс әрекет үшін бала ынталандырылады, ал қате әрекеттер түзетіліп, жағымды мінез-құлықты қалыптастыруға бағытталады. Осылайша, АВА терапиясы баланың даму деңгейіне сәйкес келетін, тиімді және қауіпсіз әдіс ретінде қарастырылады.[1]

Терапияның мақсаты – балалардың әлеуметтік дағдыларын дамыту, олардың сөйлеу қабілетін жақсарту, мінез-құлықтарын түзету және жалпы өмірлік дағдыларды қалыптастыру. АВА терапиясы балалардың тұрмыстық және әлеуметтік жағдайларда өзін-өзі ұстауын жақсартуға көмектеседі. Бұл әдіс балаларды тек белгілі бір дағдыны меңгеру ғана емес, сонымен қатар оларды өздерінің жеке әлеуетін толықтай дамытуға үйретеді. АВА терапиясының негізінде жатқан қағидалар мен әдістер балаға мінез-құлықтың барынша тиімді түрде дамуына көмектеседі.[2]

АВА терапиясының тиімділігі мен ата-аналармен бірлескен жұмыс

АВА терапиясының тиімділігі тек кәсіби мамандарға ғана емес, ата-аналардың белсенді қатысуына да тікелей байланысты. Терапияның нәтижелілігін арттыру үшін мамандар мен ата-аналардың өзара тығыз байланыста жұмыс істегені маңызды. Ата-аналар баланың мінез-құлқын бақылап, оның дағдыларын үйде де дамытуы керек. Бұл, өз кезегінде, терапияның нәтижелерін тезірек көрсетуге ықпал етеді. Ата-аналарға арналған арнайы жаттығулар мен ұсыныстар, сондай-ақ күнделікті өмірде қолдануға болатын әдістер үйретіледі. Мысалы, бала үйде өзін-өзі ұстау дағдыларын дамыту үшін ата-аналар күнделікті өмірде баланың жақсы мінез-құлқын ынталандырады, дұрыс әрекеттері үшін оны мақтайды. Ата-аналармен бірлескен жұмыс баланың дамуында маңызды рөл атқарады, себебі бала өз үйінде өзін жайлы сезінеді, әрі ата-ананың назарын көбірек алады. АВА терапиясы баланың үй жағдайында да үздіксіз жалғасады, яғни ата-аналар терапевттермен бірлесіп жұмыс жасап, балалардың дағдыларын дамытуды жалғастырады. Осылайша, терапияның тиімділігін арттыру үшін ата-аналардың белсенділігі мен тұрақты қолдауы өте маңызды. АВА терапиясының тиімділігі баланың әлеуметтік дағдыларын қалыптастыруда да көрінеді. Балалар әлеуметтік жағдайларда дұрыс өзара әрекет етуге үйренеді, мысалы, басқалармен сөйлесу, ойынға қатысу және т.б. Мұндай дағдыларды қалыптастыруда ата-аналардың көмегі өте зор. Олар балаларды әлеуметтік ортаға бейімдеп, өз бетінше әрекет етуге мүмкіндік береді. Сонымен қатар, мамандар мен ата-аналардың бірлескен жұмысы арқылы баланың дамуындағы жетістіктерді бақылап, түзету шараларын уақытылы

енгізуге болады. Осылайша, АВА терапиясының ата-аналармен бірге жүргізілуі баланың әлеуметтенуін жеделдетіп, оның дамуында оң өзгерістерге әкеледі.[2]

АВА терапиясының әдіснамасы мен оның әр баланың жеке қажеттіліктеріне бейімделуі

АВА терапиясының бір ерекшелігі – оның әдіснамасы әрбір баланың жеке қажеттіліктеріне қарай бейімделіп, өзгертілуі мүмкіндігі. Әрбір аутизм спектрі бұзылыстары (АСБ) бар баланың даму деңгейі мен мінез-құлқы ерекше болғандықтан, АВА терапиясын қолдану кезінде терапевттер әр балаға жеке бағдарламалар жасап, оның әртүрлі даму кезеңдерін ескереді. Бұл әдіснің тиімділігі, ең алдымен, баланың жеке қажеттіліктерін, мүмкіндіктерін және дағдыларын ескере отырып жұмыс істейтіндігімен сипатталады. Терапияның негізгі мақсаты – баланың жағымды мінез-құлқын қалыптастыру ғана емес, сонымен қатар оның әлеуметтік және оқу дағдыларын дамыту болып табылады. АВА терапиясында қолданылатын негізгі әдістердің бірі – қадамдап үйрету әдісі. Бұл әдіс баланың дағдысын біртіндеп, жеңілінен қиынға қарай дамытуға бағытталған. Мысалы, баланың бірінші қадамы – қарапайым көзбен байланыс орнату болса, кейінгі қадамдарда ол сұрақтарға жауап беру, нұсқауларды орындау сияқты дағдыларды игереді. Әрбір қадам нақты белгіленіп, оның нәтижелері үнемі бақылауда болады. Бұл әдіс баланың өз бетінше шешім қабылдай алу дағдысын арттырады және оның мінез-құлқын тұрақты түрде жақсартуға мүмкіндік береді. АВА терапиясының тағы бір маңызды аспектісі – бұл әдістің үздіксіз мониторинг пен бақылауға негізделуі. Әрбір дұрыс әрекет үшін бала ынталандырылады, бұл әрекет балаға қажеттілік ретінде көрсетіліп, оны қайта-қайта орындауға ынталандырады. Әр қадамнан кейін алынған нәтижелер сараланып, келесі кезеңге көшу үшін дайындық жасалады.[4]

Бұл үздіксіз бағалау мен талдау баланың әрекеттерін нақтырақ түсінуге және оны тиімді түзетуге мүмкіндік береді. Әр баланың мінез-құлқын түзету барысында әлеуметтік факторлар да назарға алынып, түзету шаралары күнделікті өмірде де жүзеге асырылады. Осы әдіснамалық негіздер АВА терапиясының әр баланың жеке ерекшеліктеріне сай бейімделіп, оның нақты қажеттіліктеріне тиімді әсер етуін қамтамасыз етеді. Терапияның әр кезеңі баланың дамуындағы өзгерістер мен қажеттіліктерді ескеріп, баланың қабілетіне сәйкес түзетіліп отырады. АВА терапиясының әдіснамасы баланың әлеуметтену процесін жеделдетіп, оның әлеуметтік дағдыларын, оқу дағдыларын әрі қарай дамытуға мүмкіндік береді. Терапия барысында ата-аналар мен мамандар арасындағы тығыз байланыс баланың дамуында маңызды орын алады. Бірлескен жұмыс, бір жағынан, баланың жетістіктерін бақылап, екінші жағынан оның кемшіліктерін дер кезінде түзетуге ықпал етеді. АВА терапиясының осы ерекшелігі баланың дамуы мен әлеуметтенуінде жоғары нәтижелерге жетуге мүмкіндік береді.[5]

АВА терапиясы – аутизм спектрі бұзылыстары (АСБ) спектрі бұзылыстары (АСБ) бұзылысы бар балалардың әлеуметтенуіне, сөйлеу және танымдық қабілеттерінің дамуына ықпал ететін тәжірибелік маңызды құрал. Бұл терапия жүйелі, бірізді әрі балаға бейімделген түрде жүргізілгенде жоғары нәтижелер

береді. Ата-аналар мен мамандардың өзара серіктестігі – АВА терапиясының сәттілігінің басты шарты.

Қолданылған әдебиеттер тізімі

1. Баенова, А. К. (2021). Аутизм спектрі бұзылыстары (АСБ) спектрі бұзылыстары (АСБ) бұзылысы бар балалармен АВА терапиясын қолданудың тиімділігі // Арнайы педагогика. – 2021. - № 2(10). – С. 33-39.
2. Назарова, Д. М. (2020). Ерекше қажеттіліктері бар балаларды оқытуда мінез-құлықты түзету әдістері // Педагогика және психология. – 2020. - №4(12). - с. 42-47.

УДК: 376.1

ПРОФОРИЕНТАЦИЯ И ТРУДОУСТРОЙСТВО ДЕТЕЙ С ООП И ИХ РОДИТЕЛЕЙ: СОВРЕМЕННЫЕ МОДЕЛИ И ПРАКТИКА

Усольцева Л. Б.,

заместитель директора по воспитательной работе

КГУ «Школа-центр дополнительного образования № 29»

отдела образования по городу Усть-Каменогорску УО ВКО, Казахстан

e-mail: ussoltseva.lora.73@mail.ru

Выбор профессии весьма сложный и порой долгий мотивационный процесс. Особенно трудно он дается людям с ограниченными возможностями здоровья. Причем, выбор профессии является достаточно сложным и напряженным этапом не только для самих молодых людей, но и для их родных и близких, в частности родителей (законных представителей). От правильного решения выбора профессии зависит благополучие человека. Для того чтобы профессиональное самоопределение учащихся с ООП было успешным, важно развивать у них активное отношение к себе, своим возможностям в связи с осознанием важности и необходимости самоопределения и адекватного отношения к ситуации выбора профессии, основанного на осознании своих желаний и возможностей. Так как число детей с ООП возрастает и будет возрастать, то сейчас формируется, а в ближайшее время окончательно сформируется еще один тренд профессиональное инклюзивное обучение.

Изучая профориентацию и трудоустройство в городе Усть-Каменогорске можно сделать вывод, что инклюзивное определение в профессиональной сфере начинается уже со школы. Далее в колледжах города организована профориентационная деятельность с обучающимися следующих групп:

- с нарушениями зрения;
- с нарушениями слуха;
- с нарушением функций опорно-двигательного аппарата.

В колледжах проводятся отдельные Дни открытых дверей только для школьников ООП по специальностям:

- Экономика и бухгалтерский учет (по отраслям);

- Право и организация социального обеспечения;
- Документационное обеспечение управления и архивоведение.

В это время рассматриваются все этапы профориентации: 1. Сужение рамок для выбора профессии. Чтобы выявить поле для выбора будущей профессии у ребенка с ограниченными возможностями, необходимо провести тщательный анализ его здоровья, а также ознакомиться с рекомендациями его врача. Необходимо учесть все показания и противопоказания. 2. Выявление предпочтений. Для того чтобы определить самые предпочтительные профессии для ребенка с ООП существуют специальные методики, которыми ни в коем случае нельзя пренебрегать. 3. Знакомить учащихся с профессиями, рекомендовано путем также профессиональных проб. 4. Определение важнейших качеств для профессии. 5. Личный профессиональный план работы с учащимися с ООП, построение плана основано на таких пунктах, как пути получения образования, виды профессиональной занятости и определение основных необходимых шагов на пути к цели. 6. Определение возможностей трудоустройства. 7. Обязательная дополнительная консультация врача в связи с выбранной профессиональной деятельностью. В колледжах города Усть-Каменогорска ежегодно разрабатывается отдельный план профориентационных мероприятий для учащихся с ООП. В нашей школе в системе ведется профориентационная работа с учетом определения учащихся с особыми образовательными потребностями.

Таблица 1

Беседы с учениками, родителями, учителями

№	Название бесед с учениками	Название бесед с родителями	Название бесед с учителями
1	«Кем бы я хотел быть?»	«Как стать студентом»	«Стратегия профессионального выбора»
2	«Профессия, которую я выбираю»	«Мир профессий»	«Бизнес и карьера»
3	«Все профессии нужны – все профессии важны»	«Дороги, которые мы выбираем»	«Каждый может стать звездой в своем деле»
4	«Выявление профессиональных интересов»	«Как сделать выбор».	«В поисках своего призвания»
5	«Профессии наших родителей»	«Семья в мире экономики»	«В мире профессий»
6	«Не профессия выбирает человека, а человек профессию»	«Выбор профессии дело серьезное»	«Профильное обучение»
7	«2000 профессий»	«Университеты XXI века: инновации и реформы»	

Главной идеей всех проводимых мероприятий выступает желание сделать рассказы о профессиях максимально наглядными и интересными. Все организаторы понимают, что необходимо выбрать нестандартные формы занятий, дополненных визуализацией профессии. Например, у нас в школе проводятся мероприятия: 1. Юридическая школа. Театральное представление «Суд над вредными привычками». Учащиеся с ООП вместе с другими в форме театрализованного представления изображают, как проходит заседание суда. В качестве подсудимого выбраны «вредные привычки». Мероприятие несет в себе не только профориентационную направленность, в нем также ярко выражены направления воспитания здорового образа жизни, в нестандартной, игровой форме. Элементы налоговой и экономической грамотности – акции, беседы, классные часы. В ходе данных мероприятий школьники знакомятся с налоговыми вычетами и порядком их предоставления, экономическими понятиями и терминами. Проект «Носители информации». В результате проекта школьники изучат различные виды носителей и хранителей информации, историю их возникновения, перспективы развития. Профессии, связанные с ИТ-технологиями подходят многим категориям с ООП. Эти дети могут обучаться с другими в одной группе. Обязательно проводим в школе родительские собрания на которых информируем родителей (законных представителей) о доступности получения среднего профессионального образования обучающимся с ООП в колледжах города Усть-Каменогорска. Сообщаем следующее, что колледжи обеспечивают: 1) для обучающихся, имеющих нарушения опорно-двигательного аппарата, созданы условия беспрепятственного доступа в учебные помещения, столовую, туалетные и другие помещения: расширенные дверные проемы, локальные пониженные стойки-барьеры, наличие поручней, специального кресла в аудиториях; 2) для лиц, являющихся слабовидящими, организовано дублирование печатной справочной информации (изменение расписания учебных занятий, объявление о проведении различных мероприятий) звуковой информацией: установка в каждой аудитории и холлах колледжа громкоговорителей. Кроме того, указанная информация дублируется укрупненным шрифтом на специальных стендах; 3) для обучающихся с ООП по слуху организовано дублирование звуковой справочной информации (изменение расписания учебных занятий, объявление о проведении различных мероприятий) визуальной: установка плазменных панелей – на каждом этаже колледжа, установка интерактивных досок с возможностью трансляции субтитров.

Таблица 2

SWOT – анализ профориентации детей с ООП и их родителей

Сильные стороны	Слабые стороны
<ul style="list-style-type: none"> - Опытные профориентаторы, учителя. - Укрепление материально-технической базы. - Новые формы методической работы. - Опыт работы с другими социальными структурами. 	<ul style="list-style-type: none"> - Недостаточное количество финансовых средств для улучшения материально-технической базы. - Недостаточное индивидуальное сопровождение каждого учащегося с ООП.

<p>Возможности</p> <ul style="list-style-type: none"> - Формирование у всех участников образовательного процесса базовых знаний и умений в области профориентации. - Организация занятости, трудоустройство детей во внеурочное время. - Сближение школы и общественности. 	<p>Риски</p> <ul style="list-style-type: none"> - Настороженное отношение к учащимся с ООП некоторых работников образования и родителей. - Перегрузка детей. - Перегрузка учителей. - Оплата внеурочной деятельности.
--	--

Учителя школы и преподаватели колледжей проходят курсы по программе «Психолого-педагогические аспекты профессиональной компетентности педагогического работника в условиях реализации инклюзивного обучения»; «Организация инклюзивного обучения в сфере образования». Сейчас в каждой школе есть педагог-профориентатор, также социальный педагог. Они содействуют созданию обстановки психологического комфорта и безопасности личности обучающихся, обеспечивают охрану их жизни и здоровья. Организуют разнообразные виды деятельности обучающихся, ориентируясь на особенности их личности, способности, используя компьютерные технологии. Взаимодействуют с преподавателями, родителями (лицами, их заменяющими), специалистами социальных служб, в оказании помощи, обучающимся с ООП. В работе используем план ранней профориентации учащихся с ООП (таблица 3):

Таблица 3
План ранней профориентации учащихся с ООП

Месяц	Мероприятия
Август	Изучение нормативно-правовой базы, методической литературы по ранней профориентации детей с ООП.
	Подборка технологий, методов и приемов работы с учетом особенностей детей при реализации профориентации учащихся с ООП.
Сентябрь	Организация родительского собрания, знакомство родителей (законных представителей) с планом ранней профориентации детей с ООП, выявление возможности участия родителей в реализации плана.
	Введение детей в мир рабочих профессий, анкетирование родителей.
Октябрь	Знакомство с миром рабочих профессий.
	Экскурсия к месту работы родителя ученика. Знакомство с профессией дворник. Наблюдение конкретных трудовых действий.
	Знакомство с профессией кухонный работник. Экскурсия на овощной склад.

	Экскурсия в строительный колледж. Ознакомительная экскурсия с учреждением.
Ноябрь	Знакомство с профессией пекарь. Закрепление трудовых навыков при изготовлении хлебобулочных изделий из соленого теста.
	Экскурсия в колледж «Квансон» посещение мастерской пекаря. Наблюдение конкретных трудовых действий.
	Мастер-класс для родителей «Изготовление атрибутов для сюжетно - ролевых игр».
Декабрь	Знакомство с профессией швея.
	Посещение родителями урока технологии в школе.
	Посещение мастерских в «Многопрофильном колледже». Наблюдение конкретных трудовых действий.
	Круглый стол участников трудового-профориентационного взаимодействия в рамках проекта «Эффективные формы и методы профессионально - ориентационной работы с детьми имеющими ООП».
Январь	Знакомство с профессией столяр.
	Посещение родителями урока технологии, мастерских в школе. Наблюдение конкретных трудовых действий.
	Родительское собрание «Ярмарка профессий предлагаемых учебными заведениями города Усть-Каменогорска».
Февраль	Знакомство с профессией слесарь по ремонту автомобилей.
	Посещение практической части занятия в «Многопрофильном колледже» по профессии слесарь по ремонту автомобилей.
Март	Консультация для родителей «Востребованность рабочих профессий на рынке труда»
Апрель	Выставка рисунков «Все профессии важны»
Май	Подведение итогов профориентации на родительском собрании. Знакомство родителей с выбранной, на данном возрастном этапе, профессией детей. Раздача памяток родителям «Поддерживание интереса ребенка к выбранной профессии».

Подводя промежуточные итоги профориентационной работы для учащихся лиц с ООП и их родителей, можно с уверенностью сказать, что раскрыв тайны профессий перед школьниками педагоги, не только пояснили в чем смысл каждой из показанных профессий, но и смогли донести ценность труда, уважение к профессионалам, любовь к родному городу. Смогли зажечь интерес. Возможно, лишь часть детей заинтересуют представленные профессии, но совершенно точно каждый начнет задумываться: «Кем я стану, когда вырасту?», начнет задавать этот вопрос родителям, педагогам, то есть профориентация у данных детей начнет проходить на более раннем возрастном

этапе, что позволит им «примерить» на себя большее количество различных профессиональных ролей. А нам педагогам будет в радость заниматься профориентацией и трудоустройством детей с ООП, работать с их родителями, используя новые современные модели и практики.

Список использованной литературы

1. Лепешев Д. В., Доскенова Д. А., Вашкарин В. В. Ранняя профилизация детей с особыми образовательными потребностями в дополнительном образовании //Дефектология и образование в наши дни: фундаментальные и прикладные исследования. – 2022. – С. 395-398.

2. Малиновская А. А. Система профориентационной работы с обучающимися старших классов с особыми образовательными потребностями в условиях инклюзивного образования //Научные редакторы. – 2022. – С. 76.

3 Шубочкина Е. И. Медико-социальные аспекты адаптации и профориентации подростков с детским церебральным параличом //Российский педиатрический журнал. – 2023. – Т. 26. – №. S4. – С. 87-87.

ӘОЖ 137

ИНКЛЮЗИВТІ БІЛІМ БЕРУДЕГІ ПЕДАГОГ ПЕН ПСИХОЛОГТЫҢ КӘСІБИ ҰНТЫМАҚТАСТЫҒЫ

Хибат А., Рымбекова Б. Н.

Ғылыми жетекші: Турымтаева Б.Е., сениор-лектор, педагогика
ғылымдарының магистрі

С. Аманжолов ат. ШҚУ, Өскемен қ., Қазақстан

e-mail: aiganym0213@gmail.com

balnurrymbekova90@gmail.com

Biko_darhan@mail.ru

Қазіргі қоғамда білім беру жүйесі терең әлеуметтік өзгерістерге ұшырап отыр. Соның ішінде инклюзивті білім беру моделі білім саласындағы демократиялық қағидаттарды жүзеге асырудың негізгі құралына айналуда. Инклюзия – бұл тек ерекше білім беру қажеттіліктері бар (ЕББҚ) балалардың мектепке келуі ғана емес, бұл – барша оқушының құқықтарын, мүмкіндіктерін, қабілеттерін ескеріп, әрқайсысының толыққанды білім алуына жағдай жасау.

Инклюзивті білім берудің басты мақсаты – балаға сапалы білім берумен қатар, оны әлеуметтік ортаға бейімдеу, әлеуетін ашу, өзін тұлға ретінде сезінуге мүмкіндік беру. Бұл мақсатқа жету – бір ғана мұғалімнің міндеті емес. Бүгінгі таңда білім беру ұйымындағы ең маңызды кәсіби серіктестік – педагог пен психолог арасындағы ынтымақтастық болып отыр.

Педагог – білім мен тәрбиені ұйымдастырушы болса, психолог – баланың ішкі жан дүниесіне үңіліп, оның эмоционалдық және психологиялық қажеттіліктеріне қолдау көрсететін маман. Осы екі маман иесінің бірлескен жұмысы инклюзивті білім беру үдерісінің табысты жүзеге асуына тікелей ықпал

етеді. Бұл ынтымақтастық тек бала үшін ғана емес, бүкіл ұжым, ата-аналар қауымы және білім беру ортасының салауатты қалыптасуы үшін де аса маңызды.

Осы мақалада инклюзивті білім берудегі педагог пен психологтың кәсіби ынтымақтастығының бағыттары, маңызы, туындайтын кедергілер және оны жетілдіру жолдары жан-жақты қарастырылады.

Инклюзивті білім берудегі командалық жұмыс маңыздылығы

Инклюзивті білім беру тек оқыту процесінің түрленуін ғана емес, педагогтар мен мамандар арасындағы әріптестік байланыстардың жаңа деңгейде құрылуын да талап етеді. Педагог пен психолог арасындағы үйлесімді қарым-қатынас, ортақ мақсат пен жүйелі байланыс – ерекше білім беруді қажет ететін (ЕББҚ) балалардың әлеуметтенуі мен табысты оқуына тікелей әсер етеді. Командалық жұмыс барысында әр маман өзінің кәсіби рөлін атқара отырып, оқушыны жан-жақты қолдауға бағытталған кешенді қолдау жүйесін құрайды. Бұл ретте ең маңызды фактор – баланың мүддесі, психологиялық жайлылығы мен даму қарқыны болып табылады.

Педагог пен психологтың рөлдері

Педагог инклюзивті ортада оқушының жеке білім алу мүмкіндіктерін ескере отырып, мазмұнды, қолжетімді оқу процесін ұйымдастырады. Ол сабақ барысында білім беру тапсырмаларын саралайды, оқытудың дифференциалды әдістерін қолданады, сондай-ақ сыныптағы барлық оқушылар үшін тең қолжетімділік қағидатын сақтайды.

Психолог баланың ішкі дүниесіне үңілу, психологиялық диагностика жүргізу, эмоционалдық тұрақтылығын қалыптастыру бағытында жұмыс істейді. Сондай-ақ психолог ерекше баланың әлеуметке сәтті бейімделуіне жағдай жасау үшін әріптестерімен, ата-аналарымен және оқушының өзімен тиімді байланыс орнатады.

Кәсіби ынтымақтастықтың бағыттары

1. Бастапқы диагностика және психологиялық скрининг

Жаңа оқу жылы басында немесе жаңа оқушы келгенде психолог пен педагог бірлесіп оқушының танымдық, эмоционалдық, мінез-құлықтық ерекшеліктерін бағалайды. Психологиялық портрет жасалып, жеке білім беру маршруты жоспарланады.

2. Оқу бағдарламасын бейімдеу

Мұғалім оқушыға тапсырмаларды жеңілдетіп ұсыну немесе визуалды қолдау құралдарын қосу арқылы сабақ процесін тиімдірек ұйымдастырады. Бұл бейімдеулер психологтың ұсынымдарына сүйене отырып жасалады.

3. Түзету-дамыту жұмыстары

Психолог арнайы дамыту сабақтарын жүргізсе (мысалы, сөйлеуді дамыту, эмоцияны реттеу, өзін-өзі бағалауды арттыру), мұғалім күнделікті сабақтарда бұл жұмыстардың нәтижесін қолдап отырады.

4. Ата-анамен жұмыс

Психолог пен педагог ата-анамен бірлесіп жұмыс істей отырып, балаға қажетті қолдауды анықтап, отбасы мен мектеп арасындағы байланысты нығайтады.

5. Сынып ішіндегі қарым-қатынас мәдениетін қалыптастыру

Инклюзивті сыныпта балалардың бір-біріне деген төзімділігі мен қолдау көрсетуі өте маңызды. Бұл мәдениетті қалыптастыру үшін психолог пен педагог бірігіп тренингтер, рөлдік ойындар, ортақ жобалар ұйымдастырады.

6. Жүйелі бақылау және рефлексия

Бала жағдайының өзгеруі, оқу нәтижелері мен эмоционалды фонын үнемі бақылауда ұстау үшін педагог пен психолог ай сайын немесе тоқсан сайын бірлесіп талдау жүргізеді.

Кәсіби ынтымақтастықтағы кедергілерді шешу жолдары

1. Ұжымшілік әдістемелік жұмысты ұйымдастыру

Мектеп ішінде педагогтар мен психологтардың бірлескен әдістемелік бірлестіктерін, жұмыс топтарын құру – ынтымақтастықты жүйелеудің тиімді жолы. Бірлесе отырып нақты кейстерді талқылау, психологиялық-педагогикалық консилиумдар өткізу, проблемалық жағдайлар бойынша тәжірибе алмасу мамандар арасында өзара түсіністік пен кәсіби сенімді арттырады.

2. Кәсіби құзыреттілікті арттыру

Инклюзивті білім беру – үздіксіз кәсіби даму мен жаңа білімді талап ететін сала. Сондықтан педагогтар мен психологтар үшін арнайы курстар, біліктілікті арттыру бағдарламалары ұйымдастырылып отыруы тиіс. Мұндай бағдарламаларда ерекше балалармен жұмыс істеудің заманауи әдістері, инклюзивті дидактика, коммуникация психологиясы сияқты бағыттар қамтылуы керек.

3. Командалық жұмыс дағдыларын дамыту

Кей мектептерде педагогтар мен психологтар бір-бірінің жұмыс бағыттарын нақты білмегендіктен, кәсіби түсініспеушіліктер туындайды. Осыны шешу үшін бірлескен тренингтер, командалық жобалар және кәсіби бағыттағы тимбилдинг шаралары ұйымдастыру қажет. Бұл өзара сенімге негізделген жұмыс жүйесін қалыптастырып, қызметкерлердің эмоционалды күйіне де оң әсер етеді.

4. Құжат айналымын оңтайландыру

Қазіргі мектептерде құжаттардың көптігі психолог пен педагогтың негізгі жұмыс уақытына кері әсер етеді. Сондықтан бірлескен жұмыс жоспарын біріктіру, оңтайлы үлгілерді қолдану, есеп беру формаларын автоматтандыру арқылы артық қағазбастылықты азайту қажет.

5. Жүйелі кері байланыс орнату

Кәсіби әрекет барысындағы рефлексия мен өзара қолдау өте маңызды. Педагог пен психолог ай сайын бір-бірінің қызметіне қатысты кері байланыс беріп, кездескен қиындықтарды ашық талқылауға мүмкіндік алуы тиіс.

6. Ата-анамен ынтымақтастықты күшейту

Психолог пен педагог ата-ананы серіктес ретінде қабылдап, олардың сеніміне ие болу арқылы балаға қолдау көрсетудің тиімді моделін қалыптастыра алады. Ата-аналарға арналған ақпараттық семинарлар, тренингтер мен жеке кеңес беру – бұл бағытта аса тиімді құралдар.

7. Әкімшілік қолдауы

Мектеп әкімшілігі педагог пен психологтың ынтымақтастығына қолдау көрсету арқылы кадрлық тұрақтылықты қамтамасыз етіп, психологиялық жайлы

орта қалыптастырады. Ынтымақтастыққа қажетті материалдық-техникалық база мен әдістемелік көмек – нәтижелі жұмыс кепілі.

Инклюзивті білім беруде педагог пен психологтың кәсіби ынтымақтастығы – оқушының үйлесімді дамуына, әлеуметтік бейімделуіне және сапалы білім алуына ықпал ететін маңызды фактор. Бұл ынтымақтастық жүйелі, мақсатты және кәсіби негізде құрылған жағдайда ғана тиімді болмақ.

Мектепшілік кәсіби әріптестікті дамыту – білім беру жүйесін жаңғыртудың басты бағыты. Болашақта бұл бағытта психолог пен педагог бірін-бірі толықтыратын серіктес ретінде әрекет етіп, инклюзивті ортада әр баланың мүмкіндігін ашуға мүмкіндік жасайтынына сенім мол.

Қолданылған әдебиеттер тізімі

1. Бабаев С. Педагогика негіздері. – Алматы: Раритет, 2015
2. Годикова, И. М. Инклюзивное образование: теория и практика. – Москва: Высшая школа, 2013
3. Куликова, Н. В. (2014). Современная педагогика и инклюзивное образование. – Санкт-Петербург: Литера, 2014

Секция 5.

ЕРЕКШЕ БІЛІМ БЕРУДІ ҚАЗЖЕТ ЕТЕТІН БАЛАЛАРДЫ БАҒАЛАУДЫҢ ЖӘНЕ ПМПК ЖАҒДАЙЫНДА АТА-АНАЛАРҒА КЕҢЕС БЕРУДІҢ ЗАМАНАУИ ТӘСІЛДЕРІ

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ОЦЕНКЕ ОСОБЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПОТРЕБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ И КОНСУЛЬТИРОВАНИЮ РОДИТЕЛЕЙ В УСЛОВИЯХ ПМПК

УДК 376.159.9

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ ОЦЕНКИ ОСОБЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПОТРЕБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ В УСЛОВИЯХ ПМПК

Аянова М.А.

Научный руководитель: Байчинов Р.Т.,
руководитель КГУ «Областная психолого-медико-педагогическая
консультация» управления образования ВКО

Malikaayanova2004@gmail.com, rauan.b_1991@mail.ru

Развитие инклюзивного образования требует системного подхода к выявлению и удовлетворению особых образовательных потребностей (ООП) детей. Эффективность инклюзивной практики напрямую зависит от качества диагностики и последующей психолого-педагогической поддержки. Психолого-медико-педагогическая консультация (ПМПК) играет важнейшую роль в этом процессе, определяя оптимальные условия обучения и сопровождающие меры поддержки.

Актуальность темы обусловлена необходимостью совершенствования механизмов оценки ООП, особенно в контексте повышения роли семьи, цифровизации и применения современных педагогических технологий. Цель статьи – рассмотреть действующие подходы ПМПК к оценке ООП и предложить направления их дальнейшего развития с опорой на практику и нормативные документы.

В соответствии с Правилами оценки особых образовательных потребностей порядок оценки особых образовательных потребностей в ПМПК включает следующее:

1) оценку особых образовательных потребностей у детей по инициативе родителей (законных представителей), по рекомендации организаций образования в условиях ПМПК. ПМПК на основе углубленного обследования и оценки особых образовательных потребностей определяет объем, виды услуг;

2) повторную оценку особых образовательных потребностей в ПМПК по инициативе родителей (законных представителей) или запросу организаций образования на основании решения службы психолого-педагогического сопровождения об оценке особых образовательных потребностей;

3) по запросу организаций здравоохранения и социальной защиты ПМПК обследует детей с ограниченными возможностями в домах ребенка

здравоохранения и медико-социальных учреждениях с целью определения образовательной программы и особых образовательных потребностей;

4) ПМПК составляет рекомендации по удовлетворению особых образовательных потребностей в дошкольных организациях и организациях среднего образования;

5) ПМПК осуществляет оценку особых образовательных потребностей исходя из индивидуальных потребностей ребенка.

Порядок оценки образовательных потребностей осуществляется в зависимости от причин трудностей обучения, которые выделяют две группы детей с особыми образовательными потребностями.

В зависимости от причин трудностей обучения, выделяют две группы детей с особыми образовательными потребностями. Первая группа включает в себя детей:

- с ограниченными возможностями: нарушениями слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата, интеллекта, речи, задержкой психического развития, аутизмом;

- трудностями усвоения отдельных учебных навыков вследствие недостаточности психических функций (умственной работоспособности, восприятия, внимания, памяти, произвольной регуляции деятельности), эмоционально-поведенческими проблемами.

У этой группы детей, имеющих выраженные трудности обучения в силу различных нарушений психоречевого развития, как правило, выявляется широкий круг образовательных потребностей, основанием для удовлетворения которых является заключение и рекомендации ПМПК.

Вторая группа включает детей, не имеющих нарушений умственного и физического развития, особые образовательные потребности которых, обусловлены социально-образовательные потребности, которых обусловлены социально-психологическими факторами, препятствующими их успешному включению в образовательный процесс. К ним относятся дети микросоциальной и педагогической запущенностью; воспитывающиеся в семьях из категорий социально уязвимых слоев населения; трудностями адаптации к местному социуму (беженцы, мигранты, кандасы); с инвалидностью.

Эти дети имеют образовательные потребности, удовлетворение которых не требует изменения учебных программ и специальной педагогической поддержки. Поэтому основанием для удовлетворения выявленных образовательных потребностей детей второй группы достаточным является решение службы психолого-педагогического сопровождения и (или) педагогического совета организации образования, без заключения и рекомендаций ПМПК.

На основе оценки особых образовательных потребностей рекомендуются следующие условия, включающие:

- 1) изменения учебного плана и учебных программ;
- 2) способов оценивания результатов обучения (достижений ученика);
- 3) использование вариативных, специальных и альтернативных методов обучения;

4) подбор учебников, учебных пособий, подготовку индивидуальных учебных материалов;

5) выбор формы обучения (специальный класс, общий класс, кабинет психолого-педагогической поддержки, реабилитационный центр, аутизм-центр);

6) создание безбарьерной среды и адаптацию места обучения;

7) потребность в компенсаторных и технических средствах;

8) специальную психолого-педагогическую поддержку (психолога, логопеда, специального педагога (дефектолога, олигофренопедагога, сурдопедагога, тифлопедагога);

9) помощь педагога-ассистента;

10) социально-педагогическую помощь.

ПМПК проводит оценку особых образовательных потребностей у детей при поступлении и окончании общеобразовательных и специальных дошкольных организаций образования; при поступлении в школьные общеобразовательные и специальные организации образования, при переводе в среднее звено (4 класс), по необходимости, при переводе в общее среднее звено (11-12 класс) в связи с изменением адаптированной программы на типовую общеобразовательную.

Исключением являются воспитанники детских садов (специальных групп) и учащиеся школ (специальных классов) для детей с тяжелыми нарушениями речи, у которых оценка особых образовательных потребностей осуществляется ПМПК каждый год в детских садах и каждые два года в классах речевой школы или речевого класса.

На основе оценки образовательных потребностей консультация определяет объем, виды помощи и услуг ребенку и его семье и составляются рекомендации различные виды помощи и услуг в соответствии с нижеизложенными показаниями.

Рекомендации по оценке особых образовательных потребностей в условиях ПМПК.

1. Рекомендации по программам обучения детей с ООП.

Обучение и воспитание детей с особыми образовательными потребностями осуществляется по:

- специальным учебным программам в специальных дошкольных и школьных организациях образования или в специальных группах / классах общеобразовательных организаций;

- по общеобразовательным (типовым) учебным программам в дошкольных и школьных организациях образования.

Для учащихся и воспитанников с особыми образовательными потребностями первой группы в общих классах и группах предусмотрено изменение учебного плана и учебных программ в виде адаптации и индивидуализации типовых учебных программ общего образования.

Адаптация учебной программы осуществляется на основании:

1) рекомендаций ПМПК для детей с задержкой психического развития, тяжелыми речевыми расстройствами, нарушениями слуха, зрения, опорно-

двигательного аппарата, обучающихся в общем классе/группе и имеющих выраженные трудности в обучении.

Адаптация учебных программ рекомендуется по учебным предметам, в усвоении которых обучающийся испытывает трудности. Остальные учебные предметы изучаются в соответствии с типовой учебной программой. Адаптация учебных программ осуществляется на ступенях начального и основного среднего образования. Учащиеся 10-11 классов с особыми образовательными потребностями (с сохранным интеллектом) обучаются по типовой общеобразовательной программе.

Адаптация общеобразовательной учебной программы осуществляется на основе Государственного общеобразовательного стандарта образования (ГОСО) с учетом индивидуальных возможностей ученика.

2) решения специалистов службы психолого-педагогического сопровождения организации образования/ совета организации образования для детей, испытывающих значительные трудности в усвоении отдельных учебных предметов. Адаптация программы осуществляется учителем класса и специальным педагогом (дефектологом) на определенный срок - от 1 до 3 учебных четвертей и не более чем по двум основным учебным предметам. Остальные предметы изучаются в соответствии с типовой программой.

В случае сохранения стойких трудностей в усвоении предметов по адаптированным учебным программам в течение 2-3 учебных четвертей, организация образования направляет ребенка на ПМПК для оценки особых образовательных потребностей, в том числе определения вида программы обучения, соответствующей возможностям ребенка.

Индивидуализация типовых учебных программ общего образования осуществляется через составление индивидуальных учебных планов и индивидуальных учебных программ на основании заключения и рекомендаций ПМПК для детей с нарушением интеллекта, обучающихся в общем классе/группе.

Индивидуальные учебные программы для обучающихся с нарушением интеллекта составляются по основным учебным предметам на основе специальной учебной программы для детей с легкими и умеренными нарушениями интеллекта, не предусматривающих выполнение требований ГОСО. Обучение по учебным предметам, по которым не используется балльная оценка достижений осуществляется по типовым учебным программам общего образования. Индивидуализация учебных программ осуществляется на ступенях начального и основного среднего образования.

Индивидуальные учебные планы составляются для школьников с нарушением интеллекта обучающихся в общем классе на ступени основного среднего образования (5-9 классы). Индивидуальный учебный план разрабатывается на основе Типового учебного плана основного среднего образования для общеобразовательных школ с исключением из него учебных предметов, усвоению минимального содержания которых препятствуют особенности познавательной деятельности школьников.

2. Изменение способов и критериев оценивания результатов обучения рекомендуется при обучении по адаптированным и индивидуальным учебным программам. При изменении способов оценивания подбираются контрольные задания и критерии оценивания с учетом индивидуальных возможностей учащегося и содержания реализуемой учебной программы.

3. Использование вариативных, специальных и альтернативных технологий, методов и приемов обучения, в том числе основанных на принципах прикладного анализа поведения.

Форма или способ применения методов обучения должны быть адаптированы под индивидуальные особенности ученика:

- уменьшение объема, количества заданий, сокращение или увеличение времени на выполнение заданий;
- упрощение учебных заданий, использование коротких и поэтапных инструкций, проговаривание заданий вслух;
- предоставление образцов выполнения заданий, таблицы, справочные материалы.

Альтернативные методы и технологии обучения применяются в отношении учащихся со специфическими трудностями обучения, обусловленными нарушениями отдельных психических функций (восприятия, памяти, речи, внимания, праксиса).

Альтернативные методы и технологии обучения используются в индивидуально-развивающей работе педагогами-психологами, специальными педагогами и логопедами (метод глобального чтения, обучение счету посредством методики «Нумикон», методы и приемы педагогической системы Монтессори, речевые тренажеры и инновационные психолого-педагогические технологии, в т.ч. компьютерные).

4. Подбор учебников, учебных пособий, подготовка индивидуальных учебных материалов осуществляется в соответствии с содержанием рекомендованной учебной программы и используемыми методами обучения.

Специальные учебники, рабочие тетради и учебные материалы используются для детей с нарушениями:

- зрения: книги с укрупненным шрифтом, учебные пособия для незрячих, напечатанные шрифтом Брайля; рельефные рисунки, схемы, специальные муляжи);
- опорно-двигательного аппарата (прописи с крупным шрифтом);
- слуха (учебные пособия с использованием символов (жестовой речи), видеоматериалы с титрами, учебные компьютерные программы);
- нарушениями интеллекта: учебники и учебно-методические комплексы, изданные для специальных школ соответствующего вида.

5. Специальная педагогическая и психологическая помощь рекомендуется:

- 1) логопеда - детям с нарушениями речи;
- 2) специального педагога (олигофренопедагога) - детям с нарушениями интеллекта, задержкой психического развития;
- 3) сурдопедагога - детям с нарушениями слуха;
- 4) тифлопедагога - детям с нарушениями зрения;

5) психолога - детям с нарушениями общения и социального взаимодействия, поведенческими нарушениями.

При сочетании нескольких нарушений психического развития детям с особыми образовательными потребностями первой группы могут быть рекомендованы услуги нескольких специалистов.

Специальная психолого-педагогическая помощь в дошкольных и организациях среднего образования оказывается детям с особыми образовательными потребностями в форме индивидуальных, подгрупповых и групповых занятий по индивидуальным развивающим программам.

Услуги специалистов службы сопровождения рекомендуются, преимущественно, учащимся начальных классов. Задача специалистов школьной службы сопровождения – оказать необходимый объем коррекционно-развивающей помощи детям с ООП в начальной школе, который будет достаточным для обучения ребенка в классе по учебной программе, соответствующей его возможностям (типовой, адаптированной, индивидуальной) на протяжении всего школьного обучения.

Индивидуально-развивающая работа специалистов должна быть максимально направлена на преодоление трудностей обучения ребенка с ООП в классе и способствовать достижению главной цели – помочь обучающемуся учиться самостоятельно в классе среди сверстников и усваивать учебную программу в соответствии со своими возможностями.

В задачи педагога-дефектолога входят: восполнение пробелов в усвоении тех или иных разделов школьной программы, подготовка к изучению сложного для ученика учебного материала, формирование структурных компонентов учебной деятельности, оказание организационно-методической помощи педагогам. Специальный педагог (дефектолог совместно с учителем класса участвуют в разработке индивидуального учебного плана и учебной программы.

Логопед направляет фокус своей работы на преодоление тех нарушений речевого развития, которые препятствуют усвоению программы по учебным предметам.

Психолог посредством индивидуально-развивающей работы, обеспечивают достаточный уровень познавательного, социально-коммуникативного и личностного развития ученика, необходимый для усвоения образовательной программы, социально-психологической адаптации в организации образования.

В средней школе (5-9 классы) сопровождение в виде индивидуально-развивающей работы специалистов сводится к минимуму и заключается, преимущественно, в оказании консультативной помощи по запросу родителей, педагогов класса. Индивидуальное сопровождение сохраняется в среднем звене для учащихся с нарушениями интеллекта специальным педагогом (дефектологом) в виде индивидуального/подгруппового обучения по основным учебным предметам индивидуальной учебной программы.

6. Индивидуальное сопровождение педагогом-ассистентом рекомендуется учащимся с нарушениями поведения, проявляющимися:

1) неспособностью ребенка выполнять правила поведения на уроке: не может усидеть за партой, встает, ходит по классу; не выполняет требований учителя;

2) трудностями восприятия или понимания фронтальных инструкций и словесных объяснений педагога, когда требуется постоянная индивидуальная помощь и поддержка педагога для обеспечения понимания учеником того, что нужно делать;

3) трудностями самоорганизации и самоконтроля на уроке: обучающийся не может сам подготовиться к уроку, не включается в работу класса без помощи взрослого, не выполняет классных заданий;

4) поведенческими и эмоциональными нарушениями: ученик говорит вслух, смеется без видимой причины, кричит, плачет, отвлекает детей и мешает работе класса/группы; проявляет самоагрессию и/или агрессию по отношению к одноклассникам, педагогам, другим людям (бьет, кусает, бросает предметы и пр.).

Помощь педагога-ассистента в школе рекомендуется на временной основе – до формирования способности ребенка учиться самостоятельно в классе/группе или на постоянной основе детям со стойкими нарушениями общения и социального взаимодействия.

При наличии 4-6 детей с поведенческими нарушениями в организациях образования открывается кабинет с обучением детей на основе принципов прикладного анализа поведения.

Родителям учащихся с выраженными нарушениями поведения, проявляющимися в асоциальных действиях (выраженной агрессии) на основании решения службы психолого-педагогического сопровождения рекомендуется обследование и консультирование врачом-психиатром в организации здравоохранения. Перевод учащегося или воспитанника с выраженными нарушениями поведения на обучение на дому осуществляется на основании заключения и рекомендаций врачебно-консультационной комиссии (ВКК) организации здравоохранения (центра психического здоровья).

7. Обучение и воспитание детей с ограниченными возможностями организуется в:

1) специальных дошкольных организациях и специальных организациях образования;

2) специальных классах (группах), создаваемых в общеобразовательных школах (детских садах) по видам нарушений развития, зачисление в которые осуществляется в соответствии с заключением и рекомендациями ПМПК и с согласия родителей (законных представителей) ребенка.

Специальные классы открываются в школе при наличии достаточного числа учеников с одним видом нарушения психофизического развития. Обучение и воспитание детей осуществляется по специальным учебным планам и специальным программам. При необходимости допускается адаптация специальных учебных программ с учетом индивидуальных возможностей обучающегося (воспитанника);

Обучение в специальных классах целесообразно в тех случаях, когда необходимо создание специальных условий обучения, которые в обычном классе создать не представляется возможным. К этим условиям относятся:

- пролонгированные сроки обучения на уровнях начального (0-4 классы) и основного среднего образования (5-10 классы);
- малая наполняемость класса, щадящий педагогический режим;
- специальные методы, приемы и средства обучения;
- технические и компенсаторные средства;
- среда жизнедеятельности;
- специально подготовленные учителя;
- психолого-педагогическая помощь (логопедов, специальных педагогов (сурдопедагогов, тифлопедагогов, олигофренопедагогов), психологов, социальных педагогов, инструкторов ЛФК);
- специальные предметы учебного плана, обеспечивающие компенсацию недостатков развития, формирование социальных, коммуникативных навыков;
- медицинские, социальные услуги.

3) общеобразовательном классе по адаптированным учебным программам, по индивидуальному учебному плану и индивидуальным учебным программам. Обучение в общеобразовательном классе может сочетаться с организацией учебного процесса в условиях кабинета специалистов психолого-педагогического сопровождения. Такое обучение на временной основе рекомендуется учащимся с поведенческими проблемами или выраженными трудностями обучения и большими пробелами (отставанием) в усвоении программы. Обучение на постоянной основе рекомендуется учащимся с нарушением интеллекта по отдельным учебным предметам индивидуальной учебной программы;

4) обучение на дому по заключению врачебно-консультационной комиссии о состоянии здоровья ребенка с указанием срока обучения на дому и программе, рекомендованной ПМПК. Обучение на дому сочетается с посещением отдельных уроков в школе, в том числе коррекционно-развивающих занятий при наличии разрешения (справки) от лечащего врача.

8. Создание безбарьерной среды в соответствии со строительными нормами и правилами, утвержденными Законом Республики Казахстан от 16 июля 2001 года «Об архитектурной, градостроительной и строительной деятельности в Республике Казахстан» универсальным дизайном и адаптация учебного места рекомендуется учащимся с ограниченной мобильностью.

Создание безбарьерной среды и адаптация места обучения для обеспечения физического доступа в организацию образования обеспечивается для детей с ограниченными возможностями:

1) с ограниченной мобильностью: подвоз к школе, пандусы, перила, подъемники, лифт, специально оборудованное учебное место (стол, стул), места общего пользования (туалет, столовая);

2) с нарушением зрения (незрячих, слабовидящих): тактильные дорожки, тактильные указатели, перила;

3) с нарушением слуха: визуальные таблицы, звукоусиливающая аппаратура.

Адаптация учебного места предполагает приспособление среды обучения под индивидуальные особенности детей с нарушениями зрения, слуха, опорно-двигательного аппарата, поведения и другими индивидуальными особенностями обучающегося (посадка за первую парту, наличие дополнительного освещения (настольная лампа) и Т.Д.).

9. Использование технических вспомогательных (компенсаторных) средств и специальных средств передвижения для обучающихся с ограниченными возможностями (нарушениями опорно-двигательного аппарата, слуха, зрения, речи), полученные в соответствии с постановлением Правительства Республики Казахстан от 20 июля 2005 года № 754 «Об утверждении перечня технических вспомогательных (компенсаторных) средств и специальных средств передвижения, предоставляемых инвалидам».

Организации образования для создания специальных условий приобретают и используют технические вспомогательные (компенсаторные) средства и специальные средства передвижения, развивающее оборудование в соответствии с приказом Министра образования и науки Республики Казахстан от 22 января 2016 года № 70 «Об утверждении норм оснащения оборудованием и мебелью организаций дошкольного, среднего образования, а также специальных организаций образования»

10. Помощь социального педагога рекомендуется детям с инвалидностью и детям из малообеспеченных семей и семей социального риска.

12. Услуга индивидуального помощника рекомендуется детям, с инвалидностью, имеющих затруднения в передвижении, предоставляемом в соответствии с приказом Министра здравоохранения и социального развития Республики Казахстан от 30 января 2015 года № 44 «Об утверждении Правил проведения медико-социальной экспертизы».

При необходимости функции индивидуального помощника может выполнять педагог-ассистент на основании Приказа Министра образования и науки Республики Казахстан от 31 марта 2022 года № 121 «О внесении изменений в приказ 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» параграфа 11. Педагог-ассистент организации образования оказывает помощь детям с особыми образовательными потребностями во время организованной учебной и иной деятельности в организации образования, в случае, когда их самостоятельная деятельность ограничена по состоянию здоровья.

В условиях быстрого развития инклюзивного образования оценка особых образовательных потребностей (ООП) детей становится важнейшей задачей для обеспечения качественного обучения. Психолого-медико-педагогическая консультация (ПМПК) играет ключевую роль в этом процессе, так как она предоставляет комплексную оценку потребностей и рекомендует оптимальные

условия для обучения, а также оказывает необходимую поддержку детям и их семьям.

Актуальность темы обусловлена стремительным развитием механизмов оценки ООП и повышением роли семьи в образовательном процессе, а также интеграцией новых педагогических технологий и цифровизации. Современные подходы в ПМПК включают целый ряд методов для диагностики и поддержки детей с различными образовательными потребностями, что способствует успешному обучению детей с особыми потребностями.

Порядок оценки ООП в ПМПК включает несколько этапов: первичную диагностику, повторную оценку, а также проведение обследования детей с ограниченными возможностями здоровья, предоставление рекомендаций по созданию специальных условий для их обучения. Эти шаги направлены на выявление как физических, так и социально-психологических факторов, влияющих на успешность образовательного процесса.

Дети с особыми образовательными потребностями делятся на две группы: первая группа включает детей с ограниченными возможностями здоровья (нарушения слуха, зрения, речи, интеллектуальные расстройства и т.д.), вторая группа — детей с социальными и педагогическими трудностями, которые препятствуют их успешной адаптации в учебной среде.

На основе оценки ООП ПМПК формирует рекомендации, включающие изменения в учебных планах и программах, применение альтернативных методов обучения и оценивания, а также создание безбарьерной среды для детей. Применяются также индивидуальные и адаптированные учебные программы, которые позволяют детям с особыми потребностями учиться в соответствии с их возможностями.

Современные подходы акцентируют внимание на интеграции детей с ООП в общеобразовательные учреждения. Важно, чтобы оценка потребностей была основана не только на медицинских диагнозах, но и на социальной и образовательной ситуации ребенка, что позволит предоставить максимально полную и точную помощь. В этом контексте работа ПМПК играет решающую роль в формировании адаптированных образовательных программ и предоставлении индивидуальной психолого-педагогической поддержки.

Таким образом, современная система оценки ООП в условиях ПМПК направлена на создание условий для равного доступа к качественному обучению для всех детей, независимо от их здоровья или социального положения.

Список использованной литературы

1. «Об образовании» Закон РК (с изменениями и дополнениями по состоянию 10.06.2020 год.)
2. «О социальной и медико-педагогической коррекционной поддержке детей с ограниченными возможностями» Закон Республики Казахстан от 11 июля 2002 года № 343-ІІ

3. «О внесении изменений и дополнений в некоторые законодательные акты Республики Казахстан по вопросам инклюзивного образования» Закон РК от 26 июня 2021 года № 56-VII ЗРК.

4. Приказ Министерства просвещения Республики Казахстан от 31 августа 2022 года № 385 «Об утверждении Типовых правил деятельности организаций дошкольного, начального, основного среднего, общего среднего, технического и профессионального, послесреднего образования, специализированных, специальных, организациях образования для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, организациях образования для детей и взрослых». Типовые правила деятельности специальных организаций среднего образования.

5. Приказ Министерства образования и науки Республики Казахстан от 27 мая 2020 года № 223 «Об утверждении Правил оказания государственной услуги «Обследование и оказание психолого-медико-педагогической консультативной помощи детям с ограниченными возможностями».

6. Организация деятельности психолого-медико-педагогических консультаций в системе инклюзивного образования: методические рекомендации. – Алматы, 2020.

7. Организационно-методические основы деятельности психолого-медико-педагогических консультаций: метод. рекомендации/ Ерсарина А.К. – Алматы, 2024. – 70 с.

ӘОЖ 376.1

ИНКЛЮЗИВТІ БІЛІМ БЕРУДЕ АТА-АНАЛАРМЕН СЕРІКТЕСТІК: ПМПК-НЫҢ ЗАМАНАУИ КЕҢЕС БЕРУ ӘДІСТЕРІ

Жанмырзаева Г., Жеңісбек С.

Ғылыми жетекші: Турымтаева Бибинур Ержановна, сениор-лектор,
педагогика ғылымдарының магистрі
С. Аманжолов ат. ШҚУ, Өскемен қ., Қазақстан
e-mail: Szhesbek@list.ru, zhanmyrzag@icloud.com

Ерекше білім беру қажеттілігі бар балаларды (ЕББҚ) анықтау мен бағалау қазіргі инклюзивті білім беру жүйесінің негізін құрайды. Бұл процесс оқушының ерекше даму ерекшеліктерін, әлеуметтену және оқу-тәрбие үрдісіне қатысу қабілетін кешенді түрде анықтауға мүмкіндік береді. Қазақстан Республикасының Білім және ғылым министрінің 2022 жылғы 12 қаңтардағы № 4 бұйрығымен бекітілген «Ерекше білім беру қажеттіліктерін бағалау қағидалары» нормативтік-құқықтық актісі (әрі қарай – Қағидалар) диагностика тәртібін, әдістерін және ПМПК қызметінің негізгі бағыттарын белгілейді

Психолого-медико-педагогикалық комиссия (ПМПК) – ЕББҚ балаларды кешенді бағалап, оларға жекеленген қолдау шараларын ұсынатын мамандар тобы. Ата-аналармен тиімді өзара әрекеттесу арқылы балалардың дамуы мен әлеуметтік интеграциясын қамтамасыз етуге бағытталған.

Мақалада қазіргі бағалау әдістері, ПМПК жағдайында ата-аналарға кеңес беру тәсілдері, әлеуметтік-білімдік модель, ата-аналармен қарым-қатынас орнатудың тиімді әдістері қарастырылады.

Ерекше білім беруді қажет ететін балаларды бағалаудың заманауи тәсілдері

Скрининг пен кешенді диагностика

- Алдын ала скрининг

- Мектепке дейінгі жастағы балалардың танымдық, моторлық және коммуникативтік дамуын бақылайтын қысқа сауалнамалар мен әдістемелер.

- Мысалы, «Denver Developmental Screening Test II» және «Ages & Stages Questionnaires» секілді халықаралық құралдар адаптацияланған нұсқалары қолданылады.

- Кешенді психолого-медициналық-педагогикалық диагностика

- Психолог, дефектолог, логопед, медбике/педиатр, әлеуметтік педагог және қажет болса – невропатолог, офтальмолог сияқты мамандардың қатысуымен өткізіледі

- Баланың интеллектісі, эмоциялық-психикалық тұрақтылығы, мінез-құлқы, үйлестіру және сөйлеу қабілеті кешенді бағаланады.

Динамикалық және экологиялық бағалау

- Динамикалық бағалау

- Оқушының «қазір не істей алады» және «жан-жақты қолдау арқылы нені үйрене алады» деген сұрақтарға жауап береді.

- Бағалау барысында «жан- жақты қолдау» элементі енгізіліп, оқушының даму әлеуеті анықталады.

- Экологиялық бағалау

- Баланың үй, мектеп, әлеуметтік ортадағы мінез-құлық және жұмыскерлік жағдайлары зерттеледі.

- Қоршаған ортаның қолдау көрсетуші және кедергісі табылып, түзету жұмыстары ұсынылады.

Цифрлық технологияларды пайдалану

- Психодиагностикалық онлайн-платформалар

- Электрондық сауалнамалар мен тесттер арқылы аталмыш мәліметтерді жинау, өңдеу және қорытындылау уақытын қысқартады.

- Мобильді қосымшалар

- Баланың даму көрсеткіштерін ата-ана күнделікті тіркелетін журнал арқылы бақылау, маманға дер кезінде кері байланыс жасауға мүмкіндік береді.

Индивидуализацияланған оқу бағдарламаларын құру

- Қағидаларға сәйкес бағалау нәтижесіне қарай ІЕЖ (индивидуалдық ерте жеделдік бағдарламалар) немесе ІҚЖ (индивидуалдық қысқа мерзімді жеделдік бағдарламалар) әзірленеді

- Бағдарламаларда оқу мақсаты, оқу мазмұны, әдістер мен құралдар, бағалау критерийлері нақты көрсетіледі.

2.ПМПК жағдайында ата-аналарға кеңес берудің заманауи тәсілдері

Жеке кеңес беру

- Психологиялық қолдау сессиялары

- Ата-ананың эмоциялық күйін, отбасылық қарым-қатынасты, баламен арақатынасты талдау.

- Баланың даму бағасын түсіндіру және ата-ананың түсуі мүмкін сұрақтарға жедел жауап беру.

- Үй жағдайына бейімделген модель

- Баланың үйінде оқу және дамыту жаттығуларын ұйымдастыру бойынша нұсқаулық беру.

- Отбасылық күн тәртібін қадағалау, құрылымды сақтау туралы ұсыныстар.

Топтық семинарлар мен тренингтер

- Инклюзивті ортаға бейімдеу

- Ата-аналарға топтық тәжірибе алмасу, білім беру қызметкерлерімен кездесулер.

- Мысалы, «Балабақша мен мектепте инклюзия» тақырыбында семинарлар ұйымдастырылады.

- Психоәлеуметтік қолдау топтары

- Ұқсас қиындықтары бар отбасыларды біріктіріп, бір-біріне эмоционалдық және практикалық қолдау көрсетуді дамыту.

Қашықтықтан консалтинг және онлайн-ресурстар

- Вебинарлар мен онлайн-курстар

- Мысалы, Ақтобе қаласының ПМПК сайты ата-аналарға дефектолог пен психологтың бейнероликтерін ұсынады

- Мессенджер-консультация

- Telegram, WhatsApp топтары арқылы жедел кеңес беру, психологиялық жаттығулар жіберу.

Әдістемелік құралдар мен брошюралар

- Жеке ұсыныстар мен жаттығулар жинағы: «Баланың әлеуметтік дағдыларын дамыту», «Қозғалыс үйлесімділігін арттыру».

- Пайдалы сілтемелер, мобильді қосымшалар тізімі.

3. ПМПК-ның әлеуметтік-білімдік моделі

- Әлеуметтік-білімдік модель балаларды кешенді қолдауды қарастырады: бағалау, түзету, әлеуметтік және білім беру дағдыларын дамыту.

- Кешенді бағалау: танымдық, эмоциялық және қозғалыс дамуы зерттеледі.

- ІБЖ (индивидуалдық бейімдеу жол картасы): ата-аналар мен педагогтар үшін нақты іске асыру нұсқаулығы.

- Интердисциплинарлық топтың жұмысы: психолог, логопед, дефектолог, әлеуметтік педагог бірлесіп әрекет етеді

- Бұл модельді қолдану баланың мектепке бейімделуін жылдамдатып, отбасылық ресурстарды тиімді пайдалануға жәрдемдеседі.

4 Ата-аналармен тиімді қарым-қатынас орнату

Ашықтық пен сенімге негізделген коммуникация

- Барлық қорытындылар мен ұсыныстар ата-анаға түсінікті тілде жеткізілуі керек.

- Қорытындыларды жазбаша түрдегі ұсынымдармен бекіту, орындау мониторингі жүргізу.

Эмпатия және қолдау көрсету

- Ата-ананың алаң-садақтарын тыңдау, эмоционалдық реакциясын бағалау.

- Өзін-өзі бағалау және мотивация арттыруға арналған әдістер қолдану.

- Кері байланыс пен тұрақты мониторинг

- Ай сайын немесе тоқсан сайын қайта бағалау мен кеңес беру сессияларын ұйымдастыру.

- Онлайн-күнделік немесе мобильді қосымша арқылы динамиканы бақылау.

Ерекше білім беруді қажет ететін балаларды кешенді бағалау мен ПМПК жағдайында ата-аналарға кеңес беру заманауи педагогика мен психология әдістерін біріктіруді талап етеді. Скрининг, динамикалық және экологиялық бағалау, цифрлық құралдар қорытындылардың дәлдігін арттырады. Жеке және топтық кеңес беру, онлайн-ресурстар ата-налардың сенімін нығайтып, отбасылық қолдауды күшейтеді. Әлеуметтік-білімдік модель балаларды кешенді дамыту мен әлеуметтік бейімделуді қамтамасыз етеді.

Қазақстандағы нормативтік-құқықтық база – ҚР Білім және ғылым министрінің № 4 бұйрығы және басқа да мемлекеттік актілер – ПМПК қызметінің сапасын қамтамасыз ететін заңдық негіз бола отырып, инклюзивті білім беру стратегиясын іске асыруға мүмкіндік береді.

Қолданылған әдебиеттер тізімі

1. Қағидаларды бекіту туралы, ҚР Білім және ғылым министрінің 2022 жылғы 12 қаңтардағы № 4 бұйрығы.

2. Инклюзивті білім беру жүйесінде ПМПК рөлі мен маңызы. Модульдік курс материалдары.

3. Психологиялық-медициналық-педагогикалық консультация – Ақтөбе қаласы. Ата-аналарға кеңес беру бөлімінің мазмұны.

4. Мурзатаева А. «Мүмкіндігі шектеулі балаларды психологиялық-педагогикалық диагностикалау әдістемесі». Павлодар мемлекеттік педагогикалық институты, 2017.

5. Қазақстан Республикасы Оқу-ағарту министрінің 2024 жылғы 6 маусымдағы № 385 бұйрығы (Қосымша: арнайы психологиялық-педагогикалық қолдау қағидалары).

ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ-МЕДИЦИНАЛЫҚ-ПЕДАГОГИКАЛЫҚ
КОНСУЛЬТАЦИЯ КОНТЕКСТІНДЕ АТА-АНАЛАРҒА КЕҢЕС БЕРУДІҢ
ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ-ПЕДАГОГИКАЛЫҚ АСПЕКТІЛЕРІ

Құмарбекова А.Н., Сәлімова А.А., Аянова М.А.

Ғылыми жетекші: Канапиянова К.Д.,

«Психология және коррекциялық педагогика» кафедрасының сениор-
лекторы, психология магистрі,

«Сәрсен Аманжолов атындағы Шығыс Қазақстан университеті» КЕАҚ,
Өскемен қаласы Қазақстан

e-mail: Arujan221103@gmail.com, aiymkn03@mail.ru,
Malikaayanova2004@gmail.com, kimbat-78@bk.ru

Бүгінгі таңда инклюзивті білім беруді дамыту жағдайында ерекше білім беру қажеттіліктері бар балаларға сапалы қолдау көрсету – білім беру жүйесінің басты бағыттарының бірі. Сәйкесінше, бұл қолдаудың тиімді жүзеге асуына психологиялық-медициналық-педагогикалық консультация (ПМПК) құрылымдарының үлесі зор. Атап айтқанда, ПМПК қызметінің маңызды бөлігі – баланың даму ерекшеліктерін анықтап қана қоймай, ата-аналарға дер кезінде және тиімді кеңес беру. Себебі, бұл ПМПК іс-әрекеттерінің негізгі бағыты болып табылады [1].

Біздің жағдайда, ата-аналар – баланың дамуы мен әлеуметтенуінде басты рөл атқаратын тұлғалар. Сондықтан, кеңес беру барысында олардың психологиялық жағдайын ескеру, түсіністікпен қарап, педагогикалық тұрғыда нақты әрі пайдалы ақпарат ұсыну – мамандардың кәсіби шеберлігіне тікелей байланысты. Бұл мақалада ПМПК жағдайында ата-аналарға кеңес берудің психологиялық және педагогикалық аспектілері қарастырылады.

Ата-аналардың баласының дамуы мен білім алуы туралы жеткілікті деңгейде хабардар болуы – олардың болашақта сапалы қолдау көрсетуіне ықпал етеді. ПМПК жағдайында ата-аналарға кеңес беру баланың әлеуетін толық ашуға мүмкіндік береді, себебі ата-аналар баласының ерекшеліктерін түсініп, мамандардың ұсыныстарын қолданған жағдайда ғана тиімді нәтижеге қол жеткізуге болады.

Ата-аналарға кеңес берудің психологиялық аспектілері

Біздің жағдайда, ПМПК-ға жүгінетін ата-аналар көбінесе уайым, түсінбеушілік немесе белгісіздік күйінде келеді. Себебі, олар өз баласының дамуындағы ерекшеліктерді қабылдауға дайын болмауы мүмкін, кей жағдайда өзін кінәлі сезінеді немесе қорқыныш пен үмітсіздікке тап болады. Сондықтан, мұндай жағдайда маманның психологиялық қолдауы – кеңес беру үдерісінің негізгі құрамдас бөлігі болып табылады.

Осыған байланысты, отбасы – баланың тығыз араласатын, ең жақын әлеуметтік ортасы екені белгілі. Отбасында ЕББҚ бар баланың дүниеге келуі, әрине, ата-ана үшін өте ауыр. Осы жағдай негізінде, ата-аналар арасындағы

қарым-қатынастар бұзылады, кейбір жағдайда ата-аналар ажырасады немесе баладан мүлдем бас тартады. Бұл жағдай барлық ата-анаға бірдей әсер етпейді, бірақ басым көпшілігін психологиялық күйзеліске ұшыратады.

Сондықтан, ЕББҚ баланы тәрбиелеу туралы ата-аналарды сауаттандыру жұмыстары жүргізіледі, арнайы әдебиеттермен қамтамасыз етіледі. Арнайы әдебиеттерде, дамуында қандай да бір тежелісі бар баласы бар ата-аналардың мінез-құлқының бірнеше түрі ажыратылады:

— Ата-ананың баланы, оны кемістігімен бірге қабылдауы – баланың кемісігін қабылдайды, адекватты бағалайды және балаға шынайы адалдық көрсетеді, оның кемістігіне деген жағымсыз көзқарас, өзін, баланы кінәлау сезімі болмайды.

— Теріске шығару, мойындамау реакциясы – баланың кемістігі мен мүмкіндіктерінің шектелуі теріске шығарылады, сондықтан, баласының қабілетінің жоғары болуын талап етеді.

— Шектен тыс қорғау реакциясы – бұл тым күшті қамқорлық жасау, балаға аяныш сезімімен қарау және шектен тыс жақсы көру. Баланың орындайтын істерін өздері орындайды, нәтижесінде, бала өздігімен әрекеттенуге дәрменсіз, өмір бойы инфантильдік деңгейде қалып қояды.

— Баладан ашық бас тарту, шеттету - мұнда кемістік маскара, ұят болып саналады. Ата-аналар, өздерінің бақытсыздығына, қоғамды, дәрігерлерді, мұғалімдерді кінәлайды, балаға, оның кемістігіне адекватты емес көзқараспен қарайды.

Белгілі болғандай, шектен тыс қамқорлық пен бас тарту, жасырын немесе ашық шеттету – мұның барлығы, ата-ананың теріс реакциялары, бұлар баланың дамуын тежейді немесе дамуға кедергі жасайды. Мұндай отбасыларға психологиялық қолдау қажет. Сондықтан, балаға әлеуметтік реабилитация жасауды, оның өзінен емес, ата-анасынан бастаған дұрыс, нақты айтқанда, олардың даму мүмкіндігі шектеулі баланы тәрбиелеуге деген психологиялық даярлығын қалыптастырудан бастаған жөн[2].

Атап айтқанда, ата-анамен сенімді қарым-қатынас орнату – алғашқы қадам. Ал, бұл үшін маман жылы қарым-қатынас тілі мен эмпатияға негізделген көзқарас ұстануы қажет. Ата-ананы тыңдап, олардың уайымын жоққа шығармай, керісінше түсіністік таныту арқылы ата-ананың ішкі қарсылығын төмендетуге болады.

Сондықтан, кеңес беру кезінде ата-ананың эмоциялық жай-күйін ескере отырып, ақпаратты қарапайым, нақты және үміт тудыратын түрде жеткізу маңызды. Психологиялық қолдау көрсетілген ата-ана баласының ерекшелігін жақсырақ қабылдап, оны қолдауға дайын бола бастайды.

Ата-аналарға кеңес берудің педагогикалық аспектілері

ПМПК-да ата-аналарға кеңес беру кезінде педагогикалық аспектілер де ерекше маңызға ие. Ата-ана баласының даму ерекшелігін дұрыс түсінген жағдайда ғана оған қажетті қолдау көрсете алады. Сондықтан, маман ата-анаға баланың қандай бағытта, қай салада қиындықтарға тап болып отырғанын педагогикалық тілмен, бірақ түсінікті әрі нақты етіп жеткізуі қажет.

Мысалы, баланың сөйлеу тілінің дамуы тежелген болса – логопед бұл мәселені қалай түзетуге болатынын, қандай жаттығулар мен жағдайлар қажет екенін айтып өтеді. Егер балада оқу, жазу немесе назар аудару дағдыларында қиындықтар болса – арнайы педагог немесе психолог ата-анаға үй жағдайында қалай көмек көрсетуге болатыны туралы кеңес береді.

Сонымен қатар, ата-анаға баланың дамуындағы күшті жақтарын атап көрсету, сол қабілеттерін әрі қарай дамыту жолдарын ұсыну да маңызды. Бұл ата-ананың балаға деген сенімін арттырып, белсенді қолдау көрсетуге ынталандырады. Педагог маман ата-анамен жұмыс барысында төмендегідей негізгі міндеттерді атқарады:

— Баланы жан-жақты сипаттау. Ата-анаға баланың оқу дағдылары, танымдық процестері (ойлау, есте сақтау, назар аудару), сөйлеу тілінің даму деңгейі туралы нақты және түсінікті ақпарат берілуі маңызды.

— Қиындықтар мен мүмкіндіктерді түсіндіру. Тек қиындықтарды атап өтіп қоймай, баланың күшті жақтарын да көрсету маңызды. Бұл ата-ананың үмітін арттырып, баласын қолдауға деген ынтасын оятады.

— Оқу-тәрбие процесіне қатыстыру. Ата-ана баланың білім алуына белсенді қатысуы үшін, үй жағдайында қандай тапсырмалар мен әдістер қолдануға болатыны түсіндіріледі.

— Балаға арналған жеке ұсыныстар. Арнайы педагогтар баланың ерекшелігіне сай үй тапсырмаларын орындау, оқу үлгісін таңдау немесе түзету-дамыту сабақтарына қатысу бойынша нақты нұсқаулар береді.

— Инклюзивті ортаға бейімдеу. Ата-аналарға баланың мектептегі, балабақшадағы ортаға бейімделу жолдары, өз қатарларымен қарым-қатынас орнату тәсілдері бойынша кеңес беріледі.

Педагогикалық кеңес берудің басты мақсаты – ата-ананы тек ақпараттандыру емес, сонымен бірге оны белсенді серіктеске айналдыру, яғни бала дамуына қатысушы тұлға ретінде бағыттау болып табылады.

Ата-анамен тиімді қарым-қатынас жүргізу жолдары

Ата-анамен жұмыс жасау барысында, хабарламаны нақты, тиімді және есте қаларлықтай етіп әзірлеу тиімді қарым-қатынастың маңызды бөлігі болып табылады. Сондықтан, ең бастысы, сіздің әңгімеңіздің мақсатын анықтап алған маңызды. Келесі қадам - бұл ата-ананың қажеттіліктерін, қазір нені күтіп отырғанын және сіз талқылайтын мәселелерді қаншалықты білетінін анықтау. Осы ретте, бұл білім сізге әңгімелесушімен тиімді қарым-қатынас тілін табуға көмектеседі [3].

Белгілі болғандай, әңгіменің басталуы және аяқталуы өте маңызды. Арнайы әдебиеттерде, әңгімені бастауға үшін жайлы-жағымды атмосфераны қалыптастыру, ата-анамен танысу, алда болатын талқылау немесе кеңес берудің мақсатын түсіндіру ұсынылады. Ал, әңгімені аяқтар кезде, талқылауды қорытындылау, кез келген қабылданған шешімді түсіндіру, әрі қарай не істеу керектігі айтылуы өте маңызды қадамдардың бірі. Әңгімені жағымды, позитивті нотамен аяқтау – жақсы қарым-қатынас орнатудың кепілі.

ПМПК мамандары мен ата-аналар арасындағы қарым-қатынастың сапасы – кеңес берудің нәтижелілігін айқындайтын маңызды факторлардың бірі. Қарым-қатынасты құруда диалогтық тәсілді ұстану, белсенді тыңдау және серіктестікке негізделген қатынас орнату – басты қағидалар болып саналады.

Диалогтық тәсіл – бұл ата-ананың пікірін тыңдай отырып, өз ойын ашық жеткізу. Мұндай жағдайда ата-ана өзін маңызды, бағаланатын серіктес ретінде сезінеді. Бұл сенімді атмосфераны қалыптастырып, өзара түсіністікті арттырады.

Белсенді тыңдау техникасы арқылы маман ата-ананың айтқандарын жай ғана тыңдап қоймай, оның ішкі уайымын, сезімін, күмәнін де сезініп, кері байланыс береді. Бұл ата-ананың ашық болуына және маманмен еркін жұмыс жасауына мүмкіндік береді. Атап айтқанда, белсенді тыңдау деп, әңгімелесушінің зейіні мен сезімін демонстрациялау әдісі арқылы, айтылған нәрсені тыңдап түсінетіндігіңізді көрсету болып табылады. Ғылыми еңбектерде әртүрлі белсенді тыңдауға арналған нұсқаулықтар берілген:

— Сөйлеушіге қараңыз, сөйлеушіні бар зейініңізбен тыңдаңыз. Сіздің көңіл аударып тыңдап отырғаныңызды көрсететін дене қимылын жасаңыз. Алға қарай еңкейіңіз, арасында бас изеп қойыңыз.

— Сөйлеушіден естігеніңізді өз сөзіңізбен қайталаңыз. Сізге сөйлеуші жіберген хабарламаға көңіл аударыңыз және ол көрсеткен сезімді өзіңізше түсіндіріңіз (мысалы, «Сіздің айтып отырғаныңыз...»).

— Сұрақтар қойыңыз. Басты кезеңдерді анықтау үшін, не айтылғаны туралы ойланыңыз (мысалы, «Сіз осыны айтқанда нені білдірдіңіз...»).

— Сөйлеушіге сезімді көрсетіңіз, мысалы «Сіз сезіп тұрған сияқтысыз...» немесе «Сіз сезіп тұрсыз ба...». Бұл сөйлеушіге оны түсінгенін көрсетеді және өзара түсіністікті дамытуға көмектеседі.

— Қорытындылаңыз. Жалпы жағдайды түсіну көру үшін, аса маңызды сәттерді және сәйкес ақпаратты анықтаңыз [4].

Серіктестікке негізделген қарым-қатынас – ата-ананың пікірін ескере отырып, шешімді бірге қабылдау. Бұл тәсіл ата-ананың баласына қатысты ұсыныстарды қабылдауына және оларды іске асыруға деген ынтасын арттырады.

Маман ата-анаға тек қиындықты ғана емес, баланың мүмкіндігін де көрсете отырып, үміт пен сенім сыйлауы қажет. Себебі, оң мотивация – балаға жасалатын қолдаудың тұрақты әрі нәтижелі болуына ықпал етеді.

Психологиялық-медициналық-педагогикалық консультация жағдайында ата-аналарға кеңес беру – ерекше білім беру қажеттіліктері бар балалардың дамуына тікелей әсер ететін маңызды процесс. Кеңес беру барысында ата-ананың психологиялық күйін ескеру, олармен сенімді және қолдаушы қарым-қатынас орнату, баланың даму ерекшеліктерін педагогикалық тұрғыда түсіндіру – мамандардың кәсіби міндеті болып табылады.

Ата-анамен тиімді серіктестік орната білген маман олардың балаға қатысты көзқарасын дұрыс бағыттап алады, ал бұл – баланың әлеуетін барынша ашуға, қажетті қолдау алуына және табысты әлеуметтенуіне жол ашады. Сондықтан ПМПК мамандарының ата-аналармен жұмысындағы

психологиялық-педагогикалық аспектілер – инклюзивті білім берудің негізін құрайтын маңызды құрамдас бөлік болып табылады.

Қолданылған әдебиеттер тізімі:

1. Абаева Ғ.Ә., К.Ж.Төребаева, Г.С.Оразаева, Ж.Ж.Қартбаева Арнайы педагогика. – Қарағанды, 2014
2. Тебенова Қ.С., А.Р.Рымханова Арнайы психология.– Алматы, 2011
3. Әбкенова Ә., А. Жұманбаева, С. Патер Балалардың мектептен шығып қалуының алдын алу: ата-аналармен серіктестік қарым-қатынастар. - Астана, 2019
4. Белсенді тыңдау және тиімді сауалнама. www.mosaicprojects.com.au.

СОДЕ РЖАНИЕ

	Секция 1. ЕРЕКШЕ БІЛІМ БЕРУ ҚАЖЕТТІЛІКТЕРІ БАР БАЛАЛАРДЫҢ АТА-АНАЛАРЫМЕН ӨЗАРА ӘРЕКЕТТЕСТІКТІҢ ҰЛТТЫҚ ЖӘНЕ ХАЛЫҚАРАЛЫҚ ТӘЖІРИБЕСІ ЖӘНЕ ОЛАРДЫҢ БІЛІМ БЕРУ ПРОЦЕСІНЕ ҚАТЫСУЫ ПАРТНЕРСТВО С РОДИТЕЛЯМИ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ: СОВРЕМЕННЫЕ МОДЕЛИ И ПРАКТИКИ	4
1.	АБИШЕВА М.К., СЫДЫҚАНОВА А.Т., ОМИРТАЕВА Э.А. Инклюзивті білім берудің қазіргі әлеуметтік-педагогикалық және психологиялық мәселелері және шешімі	4
2.	ҒАЗИЗОВА Н.З. Роль родителей в инклюзивном обучении	8
3.	ГЕЙГЕР Е.П. Проблемы взаимодействия с родителями детей с особыми образовательными потребностями на этапе дошкольного образования	12
4.	ДЮСЕМБИНОВА Д.А. Менеджмент в специальных организациях образования	17
5.	ЕСЕРГЕПОВА Д.А., ЮСУПОВА Д.А. Тренинг для родителей «Особые дети - сильные родители»	24
6.	ЖОЛДЫБАЕВА Н., БАУЫРЖАНОВА Д., БАЙТЕМИРОВА К.Б. Инклюзивті білім берудегі ата-аналар рөлі мен серіктестік мәдениеті	29
7.	ЗӘКЕНОВА Ж.М., БАЙТЕМИРОВА К.Б. Инклюзивті білім берудегі әлеуметтік әділеттілік пен психологиялық қолдаудың рөлі	33
8.	КАКЕНОВА А.К. Аутизм спектріндегі бұзылыстары бар балалармен жұмыс істейтін арнайы ұйым педагогтарына арналған әдістемелік ұсынымдар	38
9.	ҚАЗИСОВА М.С., БАЙТЕМИРОВА К.Б. Инклюзивті білім беру саласындағы психологиялық және әлеуметтік қолдаудың маңызы мен тәжірибелері	42
10.	ҚУАНДЫҚ М.С., ЖАСҰЛАНҚЫЗЫ Ә., БАЙТЕМИРОВА К.Б. Инклюзивті ортадағы психологиялық әл-ауқат мәселесі	47
11.	МУХАМЕТХАНОВА Г.С. Поддержка семьи с детьми с ООП в условиях инклюзивной школы	50
12.	НУРЛАНОВА А.Ж., БАЙТЕМИРОВА К.Б. Отбасы инклюзивті білім берудің серіктесі ретінде: психологиялық және педагогикалық қолдау	55
13.	ОРЛОВА И.А. Профориентация и трудоустройство детей с ООП и их родителей: современные модели и практики (Россия)	59

14.	СОСНОВСКАЯ О.А. Взаимодействие логопеда с родителями детей с РАС с целью повышения эффективности и индивидуализации коррекционно-развивающего маршрута	61
15.	СУРИНА С.И., КУКИНА Ю.Е. характеристика межличностных конфликтов супругов, связанных с появлением детей	67
	Секция 2. ЕРЕКШЕ БІЛІМ БЕРУ ҚАЖЕТТІЛІКТЕРІ БАР БАЛАЛАРДЫ ЖӘНЕ ОЛАРДЫҢ АТА-АНАЛАРЫН КӘСІПТІК БАҒДАРЛАУ ЖӘНЕ ЖҰМЫСҚА ОРНАЛАСТЫРУ: ЗАМАНАУИ ҮЛГІЛЕР МЕН ТӘЖІРИБЕЛЕР НАЦИОНАЛЬНЫЙ И МЕЖДУНАРОДНЫЙ ОПЫТ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С РОДИТЕЛЯМИ ДЕТЕЙ С ООП И ВОВЛЕЧЕНИЯ ИХ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС	73
16.	АМАНГЕЛЬДИНА Н.А., ТУРЫМТАЕВА Б.Е. Ерекше білім беруді қажет ететін балаларды бағалау және ата-аналарға кеңес беру тәсілдері	73
17.	БАЙТЕМИРОВА А.Б., БАЙТЕМИРОВА К.Б. Ерекше білімді қажете ететін балаларды кәсіптік бағдарлау процесінде психологиялық-педагогикалық сүйемелдеу	76
18.	МАЙЕР В. А. Роль социального педагога в решении проблемы социальной изоляции детей с особыми образовательными потребностями	80
19.	МИНАЙДАРОВА Л.Т., ТОКПАНБАЕВА Б.К., Жумабаева Г.С. Современные социально-педагогические и психологические проблемы инклюзивного образования в Казахстане	86
20.	НҰҒҰМАРОВА Е.Е. Конфликты стилей воспитания в семьях детей с РАС	90
21.	ГРЕБЦОВА А,В, Опыт взаимодействия с родителями детей с ООП и вовлечения их в образовательный процесс в Московской области	97
22.	КУКИНА Ю.Е., АЛИПОВА А.К., КАНАПИЯНОВА К.Д. Партнерство с родителями в инклюзивном образовании: родительские оценки и точки роста	99
23.	ОРЛОВА И.А. Международное сообщество матерей детей-инвалидов «ПРО_НЕЕ»: охват, успешные практики, опыт реализации проектов в Казахстане (Россия)	105
24.	ОСПАНКУЛОВА Д.Е. Арнайы педагогтің инклюзивті құзыреттілігі: ұғымдық-теориялық аспектілері	107
25.	КАНАПИЯНОВА К. Д., АКАНОВА Ж.М., ТЕНКЕБАЕВА А.З. Мектепке дейінгі және бастауыш мектеп жасындағы балалармен түзету-дамыту жұмысындағы нейропсихологиялық тәсіл	114

26.	СЮРИН С.Н. Современные подходы взаимодействия с родителями детей с особыми образовательными потребностями: опыт МБОУ «Образовательный центр «Созвездие»	121
27.	ТОҚТАРБЕКОВА Қ.Т. Арнайы педагогтардың әлеуметтік-педагогикалық күзiреттiлiгiн қалыптастырудың ғылыми негiздерi	123
	Секция 3. ЕРЕКШЕ БІЛІМ БЕРУ ҚАЖЕТТІЛІГІ БАР БАЛАЛАРДЫҢ ОТБАСЫЛАРЫНА ҚОЛДАУ КӨРСЕТУДЕГІ ЖӘНЕ ИНКЛЮЗИВТІ БІЛІМ БЕРУДІ ДАМЫТУДАҒЫ ЦИФРЛЫҚ ТЕХНОЛОГИЯЛАР МЕН ЖАСАНДЫ ИНТЕЛЛЕКТ ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ И ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ В ПОДДЕРЖКЕ СЕМЕЙ ДЕТЕЙ С ООП И РАЗВИТИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	130
28.	МАКСАКОВА А.С. Инклюзия в цифровом пространстве: вызовы и возможности онлайн - обучения для детей с особыми образовательными потребностями	130
29.	ОМАРБЕКОВА Э.К. Цифровые технологии и искусственный интеллект в поддержке семей детей с особыми образовательными потребностями и развитии инклюзивного образования	133
	Секция 4. ИНКЛЮЗИВТІ БІЛІМ БЕРУДІҢ ҚАЗІРГІ ЗАМАНҒЫ ӘЛЕУМЕТТІК-ПЕДАГОГИКАЛЫҚ, ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ МӘСЕЛЕЛЕРІ СОВРЕМЕННЫЕ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ, ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	137
30.	АЛИКАНОВА Э.А. Аутизм спектрі бұзылған балалардың ата-аналарын психологиялық-педагогикалық қолдау бағдарламасы	137
31.	АМАНТАЕВА Г.Ғ. Аутизмi бар баланың бойында оқыту дағдыларын ABLLS-R әдістемесі арқылы қалыптастырудың практика жүзіндегі сипаттамасы	142
32.	БЕЛАН О.И. Система работы учителя-логопеда по ранней профориентации детей с ООП в общеобразовательной школе	148
33.	ДӘУЛЕТҚЫЗЫ М. АСБ бар баланы әлеуметтік нормаларға үйрету	153
34.	ЖАЛАУШИНОВА Л.М. Көру қабілеті зақымданған мектеп оқушыларының сапалы нәтижеге қол жеткізуіндегі педагог білуі тиіс жайттар	158
35.	ЗЕЙНОЛДИНА А.Д. Профориентация учащихся с ООП в условиях многопрофильной школы	163
36.	КЕРИМОВА Я.А., ТЮЛЮПЕРГЕНЕВА Р.Ж. Причины и последствия компьютерно-игровой зависимости у подростков	167

37.	КРАСУЛИНА Ю., КУКИНА Ю.Е. Психологические барьеры инклюзии: как общество воспринимает людей с инвалидностью	171
38.	КУБЕНТАЕВА А.К., КУКИНА Ю.Е. Выявление взаимосвязи между личностными характеристиками и психическими состояниями специальных педагогов с разным стажем работы	173
39.	ҚАБЫЛҒАЗИНА Е.Қ АСБ бар балаларда ойын әрекеті арқылы сөйлеу тілін дамытудың негізі	180
40.	ҚАЙРҒАЗИНА А.Е., АУРЕНОВА М.Д. Аутизм спектрінің бұзылыстары (АСБ) бар балалардың коммуникативтік дағдыларын дамыту	185
41.	НАГУМАНОВА А.С. Инклюзивное образование как ресурс создания толерантной среды на уроках английского языка	190
42.	НАЗАРКЕНОВА Н.Д., АМАНЖОЛОВА А.Ә., ТУРЫМТАЕВА Б.Е. Инклюзивті білім беру жағдайында тьюторлық қолдау және ата-аналармен серіктестіктің арнайы педагогикалық негіздері	193
43.	НУРДАН Ғ. Аутизм спектрінің бұзылысы бар балалардағы қорқыныш сезімі	198
44.	ОВСЯННИКОВА Е.Е. Психолого-педагогические условия формирования критического мышления школьников в педагогическом процессе инклюзивной школы	204
45.	ПИЛИПЕНКО Н.Н. Инновационные формы организации и проведение мероприятий по профилактике вредных привычек и формирования ЗОЖ у воспитанников школы интерната с особыми образовательными потребностями	207
46.	РЕЙЗВИХ К. Классификация детей с расстройством аутистического спектра	215
47.	САКЕНОВА Ж.К., КАНАПИЯНОВА К.Д. Современные социально-педагогические и психологические проблемы инклюзивного образования	218
48.	САРСЕНБАЕВА А.К., КУРМАНГАЛИЕВА К.Б. Развитие когнитивных способностей у детей	221
49.	САТЫБАЛДЫ С.Б., БАЙТЕМИРОВА К.Б. Мектептегі инклюзивті орта: элеуметтік-психологиялық бейімделу мәселелері	226
50.	САУРЫКОВА Б.Е. Есту қабілеті нашар мектеп оқушыларының диалогтық сөйлеудің даму проблемасын теориялық түсіну	230
51.	СЕРИКБАЕВА М.Н., ТОҚТАМЫС Д.Т. Сабақ тренинг элементімен. Тақырыбы: «Мамандық таңдауға дұрыс қадамдар...»	236
52.	СОВЕТОВА Г. АСБ бар мектеп жасына дейінгі балалардың сөйлеу тілін дамытудағы кешенді жұмыс	242
53.	ТАРАСОВА В.М. Особенности игровой деятельности детей с расстройствами аутистического спектра	245
54.	ТІЛЕУБЕК Ш.А., ТҮРСЫНБЕК Қ.Ш., КАНАПИЯНОВА К.Д. Аутизм мәселесінің дифференциалды диагностикасына және коррекциясына қатысты қазіргі заманғы тәсілдер	252

55.	ТӨРЕБЕК Ұ.Р., СТЕЛЬМАХ С.А. Сөйлеу тілінің жалпы дамымауы бар мектеп жасына дейінгі балалардың сөйлеу қарым-қатынасын белсендендіру	256
56.	УАДХАНОВА Т.У., КАСЫМБАЕВА Б.М., КАНАПИЯНОВА К.Д. Аутизм спектрі бұзылыстары (АСБ) бар балалармен жұмыс істеудегі АВА терапиясының тәжірибелік маңызы	260
57.	УСОЛЬЦЕВА Л.Б. Профорентация и трудоустройство детей с ООП и их родителей: современные модели и практика	263
58.	ХИБАТ А., РЫМБЕКОВА Б.Н., ТУРЫМТАЕВА Б.Е. Инклюзивті білім берудегі педагог пен психологтың кәсіби ынтымақтастығы	268
	Секция 5. ЕРЕКШЕ БІЛІМ БЕРУДІ ҚАЗАТ ЕТЕТІН БАЛАЛАРДЫ БАҒАЛАУДЫҢ ЖӘНЕ ПМПК ЖАҒДАЙЫНДА АТА- АНАЛАРҒА КЕҢЕС БЕРУДІҢ ЗАМАНАУИ ТӘСІЛДЕРІ СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ОЦЕНКЕ ОСОБЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПОТРЕБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ И КОНСУЛЬТИРОВАНИЮ РОДИТЕЛЕЙ В УСЛОВИЯХ ПМПК	272
59.	АЯНОВА М.А., БАЙЧИНОВ Р.Т. Современные подходы оценки особых образовательных потребностей детей в условиях ПМПК	272
60.	ЖАНМЫРЗАЕВА Г., ЖЕҢІСБЕК С., ТУРЫМТАЕВА Б.Е. Психология және педагогика саласындағы инклюзивті білім беру	282
61.	ҚҰМАРБЕКОВА А.Н., СӘЛІМОВА А.А., АЯНОВА М.А., КАНАПИЯНОВА К.Д. Психологиялық-медициналық-педагогикалық консультация контекстінде ата-аналарға кеңес берудің психологиялық-педагогикалық аспектілері	286