

Ж.Т.Сарыбекова
С.М. Үсенова
Т.А.Сағындық

ЖОҒАРЫ ОҚУ ОРЫНДАРЫНДА ИНКЛЮЗИВТІ БІЛІМ БЕРУ

Оқу-әдістемелік құралы



Тараз, 2020

Ж.Т.Сарыбекова
С.М. Үсенова
Т.А.Сағындық

ЖОҒАРЫ ОҚУ ОРЫНДАРЫНДА ИНКЛЮЗИВТІ БІЛІМ БЕРУ

Оқу-әдістемелік құралы



Тараз, 2020

Қазақстан Республикасы
Білім және ғылым министрлігі

М.Х. Дулати атындағы
Тараз өңірлік университеті

Ж.Т. Сарыбекова
С.М. Үсенова
Т.А. Сағындық

ЖОҒАРЫ ОҚУ ОРЫНДАРЫНДА ИНКЛЮЗИВТІ БІЛІМ БЕРУ

Оқу- әдістемелік құралы

«Тараз университеті»
баспасы
Тараз, 2020

ӘОЖ 378:376.3(075)
КБЖ 74.58:74.3я7
С22

Сарыбекова Ж.Т., Үсенова С.М., Сағындық Т.А.

Жоғары оқу орындарында инклюзивті білім беру: Оқу-әдістемелік құрал. – Тараз: Тараз университеті, 2020. - 127 бет.

ISBN 978-601-7402-64-8

Пікір жазғандар:

- Сматова К.Б. – п.ғ.к., Тараз мемлекеттік педагогикалық университетінің «Психология және акмеология» кафедрасының доценті;
- Имамбекова Г.С. – п.ғ.к., М.Х. Дулати атындағы Тараз мемлекеттік университетінің «Психология және педагогика» кафедрасының доценті;
- Турдалиева Ш.Т. – п.ғ.к., Тараз мемлекеттік педагогикалық университетінің «Арнайы педагогика» кафедрасының доценті.

Бұл оқу құралында жоғары мектеп саласында инклюзивті білім мен тәрбие берудің өзекті мәселелері мен әдістемелері келтірілген.

Оқу-әдістемелік құралы ғалымдар мен оқытушыларға, жоғары оқу орындарының магистранттары мен студенттеріне, практикалық педагогтар мен осы бағыттағы ізденушілерге арналған.

КБЖ 74.58:74.3я7

Баспаға М.Х.Дулати атындағы Тараз мемлекеттік университетінің Ғылыми кеңесінің шешімімен ұсынылған. (хаттама №5, 28 қаңтар 2020 жыл)

ISBN 978-601-7402-64-8

© Сарыбекова Ж.Т., Үсенова С.М., Сағындық Т.А., 2020
©М.Х. Дулати атындағы Тараз өңірлік университеті, 2020

МАЗМҰНЫ

	КІРІСПЕ	5
1- МОДУЛЬ	ИНКЛЮЗИВТІ БІЛІМ БЕРУ	7
1.1	Қазақстан республикасында инклюзивті білім беруді нормативтік-құқықтық база.....	7
1.2	Инклюзивті білім берудің құндылықтары және мақсаттары.....	15
1.3	Оқыту және тұлғаны дамыту процестерінің өзара байланысының негізгі қағидаттары мен заңдылықтары	22
1.4	Қарым-қатынас педагогикасы.....	27
1.5	Инклюзивті сыныптағы педагог.....	34
1.6	Инклюзивті білім беру жүйесін басқару.....	36
2- МОДУЛЬ	МЕКТЕПКЕ ДЕЙІНГІ БІЛІМ БЕРУ КЕЗЕҢІ	43
2.1	Мектепке дейінгі мекемелерде инклюзивті білім беру идеясы	43
2.2	Инклюзивті білім беру: балаларға, отбасыға, педагогқа тиімділігі	46
2.3	Инклюзивті білім беруді балабақшада енгізу тәжірибесі ...	48
2.4	Барлық балаларды қосуға арналған көрсеткіш	51
3-МОДУЛЬ	ТҮЗЕТУ ПЕДАГОГИКАСЫ	54
3.1	Мектепке дейінгі және жалпы білім беретін ұйымдарда баланың қызығушылықтарына бейімделген инклюзивті топтар мен сыныптарды құрудың негізгі қағидалары	54
3.2	Оқыту стилі	62
3.3	Ерекше білім алу қажеттіктері бар балалар	67
3.4	Психофизикалық дамуында ауытқулары бар балаларды оқыту бойынша педагогқа арналған әдістемелік ұсынымдар	105
3.5	Инклюзивті мектептің бастауыш сыныптарында сабақ жүргізуге арналған әдістемелік ұсынымдар	119
	ПАЙДАЛАНЫЛҒАН ӘДЕБИЕТТЕР ТІЗІМІ	117
	ҚОСЫМША	122

БЕЛГІЛЕР МЕН ҚЫСҚАРТУЛАР

ҚР	– Қазақстан Республикасы
ӘБЕО	Даму проблемалары бар балалар мен жасөспірімдерді
РҒПО	әлеуметтік бейімдеу және кәсіби еңбекпен оңалтудың республикалық ғылыми-практикалық орталығы;
ДМШ	– Денсаулық мүмкіндігі шектеулі;
ПМПк	– Психологиялық – медициналық – педагогикалық;
БДҚЖМ	– Балаға достық қарым-қатынас жасау мектебі;
БҚС	– Балалардың церебралды сал ауруы;
ДЕСК	– Дәрігерлік-еңбек сарапшылық комиссиясы;
ЕДШ	– Емдік дене шынықтыру;
ЕБА	– Ерте балалар аутизмі;
ТПҰҒПО	– Түзету педагогикасының ұлттық ғылыми- практикалық орталығы;
ПДТ	– Психикалық дамуының тежелуі;
ТҚАБ	– Тірек-қимыл аппаратының бұзылуы;
ФФЖ	– Тілінің фонетикалық-фонематикалық жетілмеуі;
ПМПК	– Психологиялық-медициналық-педагогикалық кеңес;
ЖОЖ	– Жеке оқыту жоспары;
ЖБББ	– Жеке білім беру бағдарламасы;

КІРІСПЕ

Қазақстан Республикасы әлеуметтік саясатының басты мақсаттарының бірі азаматтардың барлық санаттары үшін білім беруді қолжетімділігі мен сапасын арттыру бағытында жаңғырту болып табылады. Осыған байланысты қоғамда инклюзивті білім беруге, сонымен бірге инклюзивті мектепке тапсырыс айтарлықтай өсті. Мұндай жаңа мектепті құру саясаткерлер, заң шығарушылар, кәсіби педагогикалық бірлестіктер мен бұқаралық ақпарат құралдарының алдына денсаулық мүмкіндігі шектеулі балаларды оқыту түрлері мен мазмұны туралы үйреншікті көзқарасты өзгерту міндетін қояды. Заманауи инклюзивті мектепте барлық балалардың әртүрлі қажеттіліктерін өтеу үшін оқу-тәрбие процесін ұйымдастыруда өзгерістер мен басқа да жұмыстар қолдау табуы қажет.

Педагогикада орта арқылы әсер ету тәсілінің маңыздылығы артып келеді. Бұл тәсіл адам бірлестікте және бірлестік арқылы дамитынын мойындауға негізделеді. Егер оқушылар әлеуметтік ынтымақтастық, үйлесімділік, өзара сыйластық сақталатын білім беру кеңістігінде болса, онда бұл, міндетті түрде, оларға әлемде текетірессіз өмір сүруге, өз бейнесін, өз даралығын сақтауға үйретеді. Денсаулық мүмкіндігі шектеулі балалардың артықшылықтары да, кемшіліктері де бар. Олар қалыпты дамыған құрбы-құрдастарына қарағанда сезу, көру қабілеттерін жақсырақ пайдалана алады, бірақ белсенді әлеуметтік өзара әрекетке қосылмаса, жалғыз болып қалуы мүмкін. Инклюзивті оқыту оқушыларды әлеуметтендірудің, олардың жұмылғыштығын дамытудың, әлемді жан-жақты тануының бір жолы ретінде алға шығады. Балалардың байланысуы әр баланың тұлғасын эмоциялық жағынан дамытуға және қоршаған болмысты толығырақ түсінуге жағдайлар жасайды. Алайда әрқайсысының дамуына қолжетімді және пайдалы бірлесу түрін қамтамасыз ете отырып, осы процеске ұйымдасқан сипат беру қажет. Білім беру және жалпы білім беру мекемелерінің тәжірибесіне инклюзивті тәрбиелеу мен оқытуды енгізу балаларды қажетті түзету-педагогикалық және медициналық-әлеуметтік көмекпен қамтуды кеңейтуге, оны баланың тұрғылықты жеріне барынша жақындатуға, ата-аналарды (заңды өкілдерді) консультациялық қолдаумен қамтамасыз етуге, сондай-ақ қоғамды денсаулық мүмкіндігі шектеулі адамды қабылдауға дайындауға мүмкіндік береді. Инклюзивті тәрбиелеу және оқыту жаппай және арнаулы білім берудегі кедергілерді жойып және олардың арасындағы шекараны ашық ете отырып, олардың арасында сапасы жаңа өзара әрекеттестікті құруға негіз болады.

Эмпатия – адамның өзге адамдармен бірге уайымдауы, олардың ішкі әлемін орынсыз тануы (сезіну).

Мектепке дейінгі білім беру жүйесінде денсаулық мүмкіндігі шектеулі балаларды осылай оқыту және тәрбиелеу түрі заманауи әлеуметтік-экономикалық жағдайларды, отандық білім беру жүйесінің ерекшеліктерін ескеруі қажет және шетелдік үлгілерді «механикалық» көшіруге мүлдем жол бермеуі тиіс. Мұнымен қоса, бірлесу стихиялы түрде жүзеге асырылмауы қажет, оны мектепке дейінгі білім беру мекемелерінде тиісті материалдық-техникалық, бағдарламалық-әдістемелік және кадрлық қамтамасыз ету болған жағдайда ғана жүзеге асыруға болады. Осы жағдайлардың барлығының болуы ғана дамуында ауытқулары бар балаларды толық, сауатты ұйымдасқан түрде инклюзивті тәрбиелеу және оқыту жүйесін қамтамасыз етеді.

Баланың әлеуметтік дамуы - көп жақты және күрделі процесс, оның үстіне мұндаға дейін баланың функционалдық дамуын зерттеу басым сипатқа ие болатын. Баланың жеке тұлғалық даму мәселелері көлеңкеде қалып қоятын. Инклюзивті оқыту жағдайында әр түрлі факторлардың әсерін алдын ала болжай алу, олардың теріс көріністерін білу қабілеті маңызды болып табылады.

Сондықтан білім беру интеграциясы жағдайында педагогтан фасилитативтік қабілеттерін көрсету: баланы түсіне алу, уақтылы қолдау және мақұлдау, шабыттандыру және өзара әрекетке қосу шеберлігі талап етіледі. Бұған мұғалім баланың сау және күшті жақтарына сүйенетін болса, бір уақытта көмектесіп, талап етіп, қолдап, дербестік бере алса, егер ол баланың қателіктері мен кемшіліктеріне емес, жетістіктеріне көңіл аударса, оптимизм танытса және баланың мүмкіндіктеріне сенсе ғана қол жеткізуге болады. Денсаулық мүмкіндігі шектеулі баланың психологиялық қауіпсіздігін, оның экологиялық қорғалуын қамтамасыз ету сәтті білім беру интеграциясының міндетті шарты болып табылады. Бұған оқушыны терең, эмпатикалық түсіну және оның дамуындағы психофизикалық ауытқудың күрделілігіне және оқудағы жетістіктеріне қарамастан сөзсіз құндылығын мойындау арқылы қол жеткізуге болады.

Фасилитация – «жеңілдету», «ілгері жылжыту», «ықпал ету». Педагогикалық фасилитация – балардың санасы мен мінез-құлқына жағымды әсер ету процесі.

Бірігу және практикалық бағытталу идеясы осы оқу құралының басты мақсаты болып табылады және символикалық түрде үш бөлімнен тұрады:

1. Педагогикалық бөлім
2. Мектепке дейінгі білім беру бөлімі
3. Арнаулы педагогика бөлімі

Әр тақырып мазмұнды бөлімнен, түйіндемеден немесе «басты мәселе туралы қысқаша бөлімнен», әдістемелік көмектен, терминдерден, міндетті және қосымша әдебиеттер тізімінен тұрады.

1. МОДУЛЬ.

ИНКЛЮЗИВТІ БІЛІМ БЕРУ

1.1. Қазақстан республикасында инклюзивті білім беруді нормативтік-құқықтық база

Қазақстан Республикасының Заңнамасында адам құқықтары саласындағы негізгі халықаралық құжаттарға сәйкес елдегі барлық балалардың білім алуына тең құқылық қағидатын қарастырады. Балалардың білім алуына құқықтарының кепілдемесі Қазақстан Республикасының Конституциясында бекітілген. Мүмкіндігі шектеулі балаларды білім беру процесіне қосуды регламенттейтін негізгі заңнамалық және заңға тәуелді актілердің ең маңызды ережелерін қарастырайық.

1. «Қазақстан Республикасындағы баланың құқықтары туралы» 2002 жылғы 8 тамыздағы № 345-ІІ Заң [1].

15-бапқа сәйкес әрбір баланың білім алуға құқығы бар және Қазақстан Республикасының білім туралы заңдарына сәйкес оған тегін бастауыш, негізгі орта және жалпы орта білім және конкурстық негізде тегін техникалық және кәсіптік, орта білімнен кейінгі және жоғары білім алуға кепілдік беріледі. Арнаулы педагогикалық тәрбиені қажет ететін кемтар балаларға мемлекеттік бюджеттен белгіленген стандарттар деңгейінде олардың білім алуына кепілдік беретін қосымша қаражат береді. «Мүгедек баланың толымды өмірге құқықтары» 31-бапқа сәйкес мүгедек бала өзінің дене бітіміне, ақыл-ес қабілетіне және тілегіне сай білім алуға, қызмет түрі мен кәсіпті таңдауға, шығармашылық және қоғамдық қызметтерге қатысуға құқылы.

2. «Кемтар балаларды әлеуметтік және медициналық-педагогикалық түзеу арқылы қолдау туралы» Қазақстан Республикасының 2002 жылғы 11 шілдедегі № 343 Заңы (өзгерістермен және толықтырулармен) [2].

Заң кемтар балаларды әлеуметтік, медициналық-педагогикалық түзеу арқылы қолдаудың нысандары мен әдістерін айқындайды, дамуында кемістігі бар балаларға көмек көрсетудің тиімді жүйесін жасауға, оларды тәрбиелеу, оқыту, еңбекке және кәсіби даярлау ісімен байланысты проблемаларды шешуге, балалар мүгедектігінің алдын алуға бағытталған.

Кемтар балаларды әлеуметтік және медициналық-педагогикалық

түзеу арқылы қолдау баланың туғанынан басталып, ол кәмелеттік жасқа толғанға дейін, жаппай кешенді медициналық, психологиялық, педагогикалық және әлеуметтік тексеру мен кәсіби диагностика жүргізу, оңалтудың жеке бағдарламасын әзірлеу, медициналық, педагогикалық, психологиялық, әлеуметтік қызметтер көрсету және еңбекке баулу арқылы жүргізіледі.

3. Қазақстан Республикасының 2013 жылғы 6 шілдедегі «Білім туралы» № 487-IV Заңы [3].

8-бапқа сәйкес мемлекет әлеуметтік көмекке мұқтаж Қазақстан Республикасы азаматтарын олардың білім алуы кезеңінде қаржыландыру шығыстарын толық немесе ішінара өтейді. Оларға даму мүмкіндіктері шектеулі балалар, мүгедектер және бала кезінен мүгедектер, мүгедек балалар жатады. Мемлекет инклюзивті білім берудің мақсатын іске асыра отырып, білім берудің барлық деңгейінде даму мүмкіндіктері шектеулі азаматтарға олардың білім алуына, дамуындағы ауытқуды түзетуіне және әлеуметтік бейімделуіне арнайы жағдайлар жасауды қамтамасыз етеді.

11 және 19-баптарға сәйкес республикада мүмкіндігі шектеулі адамдардың арнайы білім беретін оқу бағдарламалары бойынша білім алуына арнайы жағдайлар жасалуда, арнайы білім беретін оқу бағдарламалары бастауыш, негізгі орта, жалпы орта, техникалық және кәсіптік білім берудің білім беретін оқу бағдарламалары негізінде әзірленеді және мүмкіндігі шектеулі балаларды оқытуға және дамытуға бағытталған, білім алушылар мен тәрбиеленушілердің ПМПК ұсынымдары ескеріле отырып айқындалатын психикалық-физикалық ерекшеліктері мен танымдық мүмкіндіктері ескеріледі.

4. Қазақстан Республикасында білім беруді дамытудың 2011-2020 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасы [4].

Бағдарламада даму мүмкіндіктері шектеулі балаларды оқу процесіне қосу және оларға қолжетімді білім беру ортасын құру механизмдері алғаш рет айқындалған. 2015 жылға қарай аталған міндетті шешу үшін: мүмкіндіктері шектеулі балаларды біріктіріп оқытудың модульдік бағдарламалары; мүмкіндіктері шектеулі балаларды жалпы білім беретін ортада біріктіріп оқыту ережесі әзірленеді, түрлі кемістігі бар балалар үшін бірігу нысандары анықталады; мүгедек балаларға қашықтықтан білім беруді ұйымдастыру қағидалары әзірленеді. 2020 жылға қарай «Өмір бойы оқу» бағытында білім беру ұйымдарында 2016 жылдан бастап мүмкіндіктері шектеулі адамдарды кәсіби даярлау үшін жағдайлар

жасалатын болады, модульдік білім беру бағдарламалары әзірленеді. Жыл сайын мектеп жасына дейінгі және мектеп жасындағы балаларды, соның ішінде даму мүмкіндігі шектеулі балаларды біріктірілген түрде оқыту (инклюзивті білім) үшін мамандардың біліктілігін арттыруға мемлекеттік тапсырыс арттырылады. ҚР даму мүмкіндіктері шектеулі балалар мен ересектерге арналған мектепке дейінгі тәрбие мен оқытудың, мектептегі және кәсіптік білім берудің тиісті деңгейін қамтамасыз ететін оқытудың инклюзивті жүйесі құрылады.

5. Дамуында мүмкіндіктері шектеулі балаларға инклюзивті (кіріктіре) білім беруді ұйымдастыру бойынша әдістемелік ұсынымдар [5].

2009 жылы «Кемтар балаларды әлеуметтік және медициналық-педагогикалық түзеу арқылы қолдау жөніндегі іс-шаралар жоспарын бекіту туралы» Қазақстан Республикасы Үкіметінің қаулысын іске асыру аясында Қазақстан Республикасының Білім және ғылым министрлігі «Дамуында мүмкіндіктері шектеулі балаларға инклюзивті (кіріктіре) білім беруді ұйымдастыру бойынша әдістемелік ұсынымдар» әзірлеп, білім беретін ұйымдарға жұмыста пайдалану үшін жолдады [5]. Осы ұсынымдарға сәйкес мүмкіндіктері шектеулі балаларды жалпы білім беру мектебіне қабылдау ата-аналардың және/немесе өзге заңды өкілдердің жазбаша өтініші негізінде психологиялық-медициналық-педагогикалық кеңестің (бұдан әрі – ПМПК) оқыту формасы көрсетілген қорытындысы негізінде жүзеге асырылады.

6. «Қазақстан Республикасында инклюзивті білім беруді дамытудың тұжырымдамалық тәсілдерін бекіту туралы» Қазақстан Республикасы Білім және ғылым министрінің 2015 жылғы 1 маусымдағы № 348 бұйрығы [6].

Бұл нормативтік құжатта инклюзивті білім алуға жататын балалардың мынадай санаттары көрсетіледі:

- денсаулығында кемістігі бар балалар (мүмкіндіктері шектеулі балалар, мүгедек балалар);
- қоғамда әлеуметтік бейімделуінде қиындықтары бар балалар (мінез-құлқы девиантты балалар, әлеуметтік-экономикалық және әлеуметтік-психологиялық мәртебесі төмен отбасылардан шыққан балалар);
- мигранттардың, оралмандардың, босқындардың отбасыларынан шыққан балалар.

Мүмкіндігі шектеулі балаларды инклюзивті сыныптарға қабылдау «Мүмкіндігі шектеулі балаларды білім беру ұйымдарына тағайындау

жөніндегі қағидалар» Қазақстан Республикасы Үкіметінің 2013 жылғы 17 мамырдағы № 499 қаулысымен бекітілген Жалпы білім беретін ұйымдар (бастауыш, негізгі орта және жалпы орта білімнің) қызметінің үлгілік қағидаларының нормативтік ұйғарымдарымен айқындалады.

Жалпы білім беретін мектептердегі инклюзивті сыныптардың жинақталуы білім беру саласындағы уәкілетті орган бекіткен нормативтік-құқықтық актілермен айқындалады.

Инклюзивті оқытатын жалпы білім беретін мектептердегі оқу процесі жалпы білім беру бағдарламалары бойынша МЖМБС-ге сәйкес жүзеге асырылады.

Инклюзивті білім беру мынадай білім беру ұйымдарында ұйымдастырылуы мүмкін: жалпы білім беретін мектеп, шағын комплектілі (малокомплектная) мектеп және тірек мектеп (ресурстық орталық), түзеу мекемесі жанындағы жалпы білім беретін мектеп, кешкі мектеп, мінез-құлқы девиантты балаларға арналған білім беру ұйымы, мектеп-интернат, ерекше күтім режиміндегі балаларға арналған білім беру ұйымы және аурухана жанындағы мектеп.

Инклюзивті білім беруді іске асыру жанұясының белсенді қатысуы, баланың дербес қажеттіліктерін түзеу-педагогикалық және әлеуметтік атаулы қолдау және білім беру ортасын балалардың жеке ерекшеліктеріне және білім беру қажеттіліктеріне бейімдеу арқылы, яғни тиісті білім беру жағдайларын жасау арқылы жүзеге асырылады.

Бала құқықтары туралы конвенцияға сүйене отырып, «жақсы мектептік білім» деген түсінікті үш терминмен сипаттауға болады: дамытушы, сәйкес келетін және инклюзивті. Сондықтан мектеп педагогтарының алдында дамуында ерекшеліктері бар балаларға және ерекше әлсіз санаттағы балаларға тиісті физикалық орта құру міндеті тұр. Мұндай жұмыс қажет және қолдан келеді, ол тренингтерде жүргізілді және оған: білім беру құрылымдарын, жүйелерін қайта қарау, балаларды қосудың 9 алтын ережесін үйрену, әдістемелерді барлық балаларға бейімдеу кірді.

Балаларды қорғау жөніндегі ұйымдар өз қызметінің негізі ретінде Бала құқықтары туралы халықаралық конвенцияның қағидаларын алды. Баланың негізгі құқықтарының бірі - білім алу құқығы. Көптеген елдердің, соның ішінде Орталық Азия елдерінің Конвенциямен келісуі оны қоғамның қажеттіліктеріне сәйкес келетін және балалардың талаптарын қанағаттандыратын білім беру түрін жасау мәселелерін талқылауға және шешуге негіз ретінде пайдалануға мүмкіндік береді. Осы гуманистік ойларды іске асыруда қоғамның осы идеяларды қағида

түрінде қабылдауға дайындығы да, сондай-ақ білім беру мекемелерінің заманауи вариативтік жүйесінің аясында білім беру мекемелерінің ерекше білім алу қажеттіктері бар балаларды оқытуға және тәрбиелеуге қажетті барлық жағдайды жасауға әдістемелік, кәсіби дайындығы да өте маңызды болып табылады.

БҰҰ Бас Ассамблеясы Ерекше қажеттіктері бар адамдардың мүмкіндіктерінің тең құқылығы бойынша стандартты ережелер қабылдады. 6-ережеде былай жазылған: мемлекеттер дамуында кемшіліктер байқалатын балаларға, жастарға және ересектерге бастауыш, орта және жоғары білім алуға мүмкіндіктері тең деген қағидаларды мойындауы қажет. Олар ерекше қажеттіліктері бар адамдардың білім алуы білім беру жүйесінің ажырамас бөлігі екеніне кепілдік беруі қажет.

ЮНЕСКО (БҰҰ жанындағы білім, ғылым және мәдениет мәселелері жөніндегі ұйым) Саламанка қаласында қабылданған декларацияны жариялады (1994ж.).

Құжатта:

- әрбір бала білім алуға және білімнің мүмкін болатын деңгейіне қол жеткізіп, сақтау мүмкіндігіне құқылы;
- білім беру жүйелері және білім беру бағдарламалары алуан түрлі ерекшеліктер мен қажеттіктерді ескере отырып құрылып, жүзеге асырылуы қажет. Дәл осы тіршілік ету мүмкіндіктері шектеулі балалардың кәдімгі мектептерге қолжетімділігі болуы қажет;
- инклюзивті бағыттағы кәдімгі мектептерсараланған қарым-қатынаспен күресудің; қауымдар құру және инклюзивті қоғам құрудың; барлық балалардың білім алуының ең тиімді құралы болып табылады;
- кәдімгі мектептер балалардың көбісін тиімді біліммен қамтамасыз етеді және жалпы білім беру жүйесінің экономикалық тиімділігін арттырады деп айтылған.

Барлығына бірдей, соның ішінде қоғамның ішінде оқшауланған денсаулық мүмкіндігі шектеулі балаларға арналған білім дегеніміз осы. Бұрында психофизикалық дамуы ерекше балаларға арналған арнаулы мектептер ең қолайлы шешім болатын. Алайда тәжірибе осындай әдіс көптеген балалардың, әсіресе дамымаған елдерде, ешқандай білім алмауына әкелгенін көрсетті! Себептері мынадай деп аталады:

- арнаулы мектептердің төлемақысы жоғары, олардың қызметінен нашар дамыған мемлекеттер құр қалады;
- арнаулы мектептер негізінен орталық қалаларда орналасқан және

бай отбасыларға қызмет етеді.

- арнаулы мектептердің мұғалімдері кәдімгі мектептердің мұғалімдерімен тәжірибе алмаспайды.

Сонымен қатар, арнаулы мектептердің маңыздылығы басқа да себептермен таласқа түседі:

- инклюзивті мектептердің білім беру және әлеуметтік мүмкіндіктері әлдеқайда жақсырақ;
- ата-аналар өз балаларын кәдімгі мектептерге көбірек жіберуде; олардың көбі арнаулы мектептерді кемсітушіліктің түрі деп санайды;
- белсенді оқитын мүгедектер арнаулы мектептерде алған білімге сыни көзбен қарайды.

Алайда «Саламанка қаласында қабылданған мәлімдеме және әрекет ету шарттары» есту немесе көру қабілеті бұзылған балалар ерекше қажеттіктері болғандықтан, арнаулы сыныптарда немесе мектептерде жақсырақ оқи алады деген пікірді мойындамайды. Дегенмен де, есту, көру қабілеті бұзылған кәдімгі мектептерге қосылған балалар ойдағыдай оқитын біршама елдер де бар.

Саламанка (Испания) қаласында қабылданған міндеттемелер.

Біз сенеміз және жария етеміз:

- әр баланың білім алуға негізгі құқығы бар және оның тиісті білім деңгейін алуға және сақтауға мүмкіндігі болуы қажет;
- әр баланың қайталанбас (бірегей) мінез-құлық ерекшеліктері, қызығушылықтары, мүмкіндіктері және білімге қажеттіктері бар;
- білім беру жүйесі әр баланың жеке ерекшеліктерін және қажеттіктерін ескере отырып әзірленуі қажет және оқу бағдарламалары алуан түрлі болуы қажет;
- ерекше білім алу қажеттіктері бар балалардың жалпы білім беретін мектептерге қолжетімділігі болуы қажет, онда баланың даралығына назараударатын және оның қажеттіктерін ескеретін педагогиканы пайдаланған жөн;
- инклюзивті және жеке тәсілдерді пайдаланатын жалпы білім беретін мектеп кемсітушілік қарым-қатынастарды жоюдың ең тиімді түрі ретінде игілікті жергілікті бірлестіктерді құруға, инклюзивті қоғамдар құруға және барлық адамдарға білім беруге ықпал етеді. Мұндай мектеп балалардың көпшілігін тиімді біліммен қамтамасыз етеді және жалпы білім беру жүйесіндегі экономикалық тиімділікті арттырады.

1994 жылы Қазақ Республикасы Бала құқықтары туралы

конвенцияны ратификациялады, ол Балалардың, соның ішінде ерекше қажеттіліктері бар балалардың құқықтары мен мүдделерін қорғау жөніндегі ұлттық заңнаманы қалыптастыруға бастапқы орын болды. Қазіргі таңда балалардың құқықтары мен мүдделерін қамтамасыз ету бойынша республиканың заңнамалық базасының құрамында 30 заң және нормативтік актілер бар.

Атап айтқанда, Қазақ Республикасының ерекше қажеттіліктері бар балалардың құқықтары мен мүдделерін қорғауға қатысты мемлекеттік саясаты ұлттық заңнамада:

- 15.01.2007 ж. ҚР Конституциясы;
- 07.08.2006 ж. № 151 ҚР Балалар туралы кодексі;
- 08.05.1996 ж. № 15 ҚР Азаматтық кодексі;
- 30.08.2003 ж. № 201 ҚР Отбасылық кодексі;
- 03.04.2008 ж. № 38 «Денсаулық мүмкіндігі шектеулі адамдардың құқықтары мен кепілдіктері туралы» ҚР Заңы;
- 26.05.2009 ж. № 170 «Кепілдік берілген мемлекеттік ең аз әлеуметтік стандарттар туралы» ҚР Заңы;
- 09.01.2005 ж. № 6 «Қазақ Республикасында азаматтардың денсаулығын қорғау туралы» ҚР Заңы;
- 30.04.2003 ж. № 92 «Білім туралы» ҚР Заңы;
- 05.03.1998 ж. № 15 «Қазақ Республикасындағы мемлекеттік жәрдемақы туралы» ҚР Заңы;
- 19.12.2001 ж. № 111 «Қазақ Республикасының халыққа әлеуметтік қызмет көрсету негіздері туралы» ҚР Заңы;
- 21.07.2008 ж. № 162 «Мемлекеттік әлеуметтік тапсырыс туралы» ҚР Заңы;
- 04.08.2008 ж. № 184 «Ерлер мен әйелдерге тең құқықтар мен тең мүмкіндіктер кепілдемелері туралы» ҚР Заңы;
- 25.03.2003 ж. № 62 «Жанұядағы зорлықтан әлеуметтік-құқықтық қорғау туралы» ҚР Заңына негізделген.

Ерекше қажеттіліктері бар адамдарға, соның ішінде ерекше қажеттіліктері бар балаларға қатысты мемлекеттік саясатты айқындайтын, оларға мемлекеттік кепілдіктер мен жеңілдіктерді белгілейтін негізгі заң «Денсаулық мүмкіндігі шектеулі адамдардың құқықтары мен кепілдіктері туралы» ҚР Заңы болып табылады. Бұл заң ерекше қажеттіліктері бар адамдардың толыққанды тіршілік әрекетін және қоғамға бірігуін қамтамасыз етуге қажетті жағдайларды жасауға бағытталған.

Басты мәселелер жөнінде қысқаша

БҰҰ халықаралық құқықтық актілерінде теңдіктің негізгі идеялары сипатталған болатын. Олардың ішінен адам құқықтарына байланыстыларын және дамуында кемшіліктері бар балалардың жағдайына ықпал еткендерін атап өтейік. «Адам құқықтарының жалпыға ортақ декларациясы» (1948 ж.), «Бала құқықтарының декларациясы» (1959 ж.), «Бала құқықтары туралы конвенция» (1989 ж.), «Балалардың өмір сүруі, қорғанысы мен дамуын қамтамасыз ету туралы дүниежүзілік декларация» (1990 ж.), «Мүгедек адамдарға бірдей мүмкіндіктер жасау бойынша стандартты қағидалар» (1993 ж.). 1994 жылы Саламанка қаласында қабылданған Қосып білім беруді дамыту туралы декларация.

«Денсаулық мүмкіндігі шектеулі адамдардың құқықтары мен кепілдіктері туралы» ҚР Заңының қабылдануы желіні дамытуға және Орталық Азия елдері мен БҰҰ ұйымдары арасында денсаулық мүмкіндігі шектеулі адамдардың проблемаларын шешу бойынша ынтымақтастықты жандандыруға түрткі болды.

Ерекше қажеттіліктері бар балалардың әлеуметтік құқықтарының, сондай-ақ білімнің қолжетімділігін қамтамасыз етуге мүмкіндік беретін тағы бір заң – «Кепілдік берілген мемлекеттік ең аз әлеуметтік стандарттар туралы» ҚР жаңа Заңы.

«Мемлекеттік әлеуметтік тапсырыс туралы» ҚР инновациялық Заңы әлеуметтік бағдарламаларды іске асыруға мемлекеттік билік органдарының, коммерциялық емес ұйымдардың тарапынан тарту арқылы әлеуметтік қызметтер көрсетуді дамытуға және сапасын жақсартуға жағдай жасауға бағытталған.

Әдістемелік көмек

Құрметті оқытушы! Сіз тәжірибелі дәріс әдісін 19, ал практикалық сабақтарда екі бөлімді күнделік әдісін, эссені пайдалана аласыз.

Тәжірибелі дәріс.

Шақыру кезеңі: дәріс балалардың құқықтарын қорғау саласындағы құқықтық құжаттарға арналады. Неліктен және кімнен біз балаларды қорғауымыз қажет. Балалардың қандай құқықтары бар?

Түсіну кезеңі: оқытушы дәріс оқиды; студенттер жұмыс жасайды.

Ойлану кезеңі: «Бала құқықтары туралы конвенцияның» ролі қандай? «Бала құқықтары туралы конвенция» не үшін қажет? Өз жауабыңызды дәлелдеңіз. (10 минуттық эссе жазу).

Практикалық сабақ.

Шақыру кезеңі: студенттерге мынадай сұрақтар қоя аласыз: «Бала құқықтары туралы конвенция» дегеніміз не?»

Түсіну кезеңі: мәтінді екі бөлімді күнделік әдісімен оқуға беру.

Ойлану кезеңі: оқылған мәтінді талқылау, сұрақтар қою, студенттерге мына сұрақтарға: «Оқу кезінде не маңызды болды? Авторларға қандай сұрақ қоятын едіңіз?» жауап беріп, 10 минуттық эссе жазуды ұсына аласыз.

1.2. Инклюзивті білім берудің құндылықтары және мақсаттары

1990 жылдарға дейін инклюзия ұғымын кеңестік кезеңнен кейінгі мемлекеттер баланың мүгедектігінің медициналық үлгісі деп түсінді, бұл өз параметрлері бойынша кемсітушілікке жататын. Инклюзивті білім беруді әлеуметтік үлгі ретінде кеңінен түсіну, оны медициналық - биологиялық түсінуден гуманистік тұрғыдан түсінуге өткізу, әр баланы қолдау және оның әлеуетін дамыту мақсаттарымен, мәдениетке, саясатқа және тәжірибеге лайықтап қолдану біздің республикамызда белсенді қалыптасу кезеңінде тұр.

Инклюзивті білім беру дегеніміз не?

Инклюзивті (қосатын) білім беру ерекше білім беру қажеттіктері бар балаларға мектепке дейінгі және мектептік кезеңдегі ұжымның өміріне толық көлемде қатысуға мүмкіндік береді. Инклюзивті білім беру қоғамның барлық іс-әрекетінде балалардың тең құқықтылығын ынталандыруға бағытталған.

Инклюзивті (қосатын) білім беру қарым-қатынас жасауға қажетті қабілеттіктерді дамытуға бағытталған.

Инклюзивті білім беру мынадай қағидаттарға негізделеді:

- адамның құндылығы оның қабілеттеріне байланысты болмайды;
- әр адам сезе алады және ойлай алады;
- әр адам қарым-қатынас және қызмет жасауға құқылы;
- барлық адамдар бірін-бірі қажет етеді;
- барлық адамдарға қолдау және достық қажет;
- әр түрлілік адам өмірінің барлық саласын күшейтеді.

Сегрегация – (лат. Segregation-бөлу). Балаларды инклюзивті оқыту туралы жаңа заманғы талқылаудың әр түрлі себептері мен алғышарттары бар. Инклюзия идеясы педагогикалық емес салалардан алдымен жалпы педагогикаға, ал содан кейін арнаулы педагогикаға да

енгізілді.

Әлемде адамды «сегрегациялау» (бөлу) мәселесін эмоциялық тұрғыдан түсіндіру Екінші дүниежүзілік соғыстан кейін және тоталитаризмнен кейін пайда болады. Адамзатты мына бір сұрақ ойландырды: «Неге адамдар тұтас халық топтарын қабылдамайды, тіпті оларды жойып тастай алады?» БҰҰ халықаралық құқықтық актілерінде теңдіктің негізгі идеялары көрсетілді. Олардың ішінен адам құқықтарына байланыстыларын және даму ерекшеліктері бар балалардың жағдайына ықпалын тигізгендерін атап өткен жөн. Бұлар: «Адам құқықтарының жалпыға ортақ декларациясы» (1948 ж.), «Бала құқықтарының декларациясы» (1959 ж.), «Бала құқықтары туралы конвенция» (1989 ж.), «Балалардың өмір сүруі, қорғанысы мен дамуын қамтамасыз ету туралы дүниежүзілік декларация» (1990 ж.), «Мүгедек адамдарға бірдей мүмкіндіктер жасау бойынша стандартты қағидалар» (1993 ж.) және ақырында 1994 жылы Саламанкада қабылданған «Қосып білім беруді дамыту туралы» декларация.

Балаларды инклюзивті оқытудың талаптарын әр баланы әлеуметтендірудің эмпирикалық зерттеулерімен қарастырған жөн.

Әлеуметтендіру – (лат. *Socialis* - жұртшылық) адамның әлеуметтік тәжірибе алу, әлеуметтік байланыстар және қарым-қатынастар жүйесін меңгеру процесі.

Инклюзивті оқыту – бұл барлық балалар, ата-аналар, педагогтар және бүкіл қоғам жұмылдырылған процесс. Инклюзивті оқыту әрбір қатысушыны жақсырақ қылады, себебі әрқайсысын теңдік, шыдамдылық, қабылдау тәрізді құндылықтарға үйретеді.

Психофизикалық дамуы ерекше балаларды оқыту тарихындағы кезеңдер

Психофизикалық дамуы ерекше балаларды мектепте оқыту тарихын шартты түрде мынадай кезеңдерге бөлуге болады:

- XX ғас.басы – 60 жылдар ортасы - «медициналық үлгі» -» сегрегациялау
- 60 жылдар ортасы – 80 жылдар ортасы - «тұрақтандыру үлгісі» -» бірлесу
- 80 жылдар ортасы – қазіргі уақыт - «әлеуметтік үлгі» -» қосу.

Сегрегациялаудың жақтастары денсаулық мүмкіндігі шектеулі баланы арнайы оқу немесе медициналық мекемеге орналастыру, оны «қалыпты» балалардан бөлу қажет деп санады. Сегрегациялаудың екі түрі болды.

1. Толық сегрегациялау – бала арнайы мектеп-интернатта арнайы

бағдарламамен оқиды.

2. Жартылай сегрегациялау – бала күндізгі арнаулы мектепте арнайы бағдарламамен оқиды.

Оқшаулап оқыту қажеттігіне медициналық үлгінің болуы себепші болды. Осы бағыттағы педагогтар мен дәрігерлер бұны адамгершілікке жатқызды, себебі олар мүмкіндігі шектеулі бала кәдімгі қоғамда қаза болады немесе бұл оның денсаулығына зиянын тигізеді деп ойлады. Оқшаулап оқыту қажеттігіне мынадай ережелер негіз болды:

- белгілі бір топтағы бала түрлі мамандардың бақылауында болуы керек, оған көбірек көңіл бөлу қажет. Бұл тек шектеулері бар оқушы ғана болмауы мүмкін, бұл ереже барлық ерекшеленетін балаларға қолданылатын-өте білекті физикалық тым қабілетті балаарнаулы спорт мектебінде, музыкалық жағынан дарынды бала музыкалық мектепте, математикалық қабілеттілері бар бала математикалық мектепте оқуы қажет болатын. Жалпы білім беретін мектепте оқу үшін стандартты бала - жақсы да емес, нашар да емес болу керек болатын;
- техникалық құралдардың жетіспеушілігі және мүмкіндіктердің шектеулі болуы, үй-жайлардың бейімсіздігі, жалпы білім беретін мектепте оқушы санының көп болуы;
- ойнау және қарым-қатынас кезінде ықтимал жарақаттар;
- негізгі пәндерді оқытуда арнайы оқытудың жүйесі мен әдістерінің болмауы.

Сегрегациялаудың жақтастары оқыту жүйесі мен емдеу әдістерін дамытуға белгілі бір үлес қосқанын жоққа шығармаймыз. Дегенмен де, сегрегациялау идеясы адамның заманауи дүние танымына сәйкес келмейді. Кез келген сегрегация, жақсы болса да, жаман болса да, - өскелең ұрпақ үшін бәрібір де теріс идея. Сегрегациялау идеясы бала әлеуметтенуі барысында теңсіздіктің бар екенін, адамдар таңдаулы және шеттетілген қоғамдық топтарға бөлінетінін, ал өзі қандай да бір әлеуметтік топқа жататынын және осы жағдай оған кейбір құқықтарды беретінін немесе кейбір құқықтарынан айыратынын түсінуі керек кезінде пайда болғанын ұмытпайық. Сегрегациялық оқытуда балаға жалпы көпшіліктің ішінен, яғни жеке тұлғаны білім беру процесі барысында қоғам жатқызған және ол өзіне берілген рөлді сомдап, өзін қалай да ыңғайлы сезінетін қоғамда ерекшеленбеуге үйрету басты нәрсе болатын. Сегрегация тамақтандыруға, киіндіруге, оқытуға тырысты, алайда ол баланы таңдау құқығынан айыратын. Бүгінгі таңда гимназиялар және лицейлер, бай және дарынды балаларға арналған

мектептер тәрізді таңдаулы мектептерді ашу – бұл да сегрегациялаудың қарсы жағы, мұнда бақуатты (обеспеченный) отбасылардан шыққан сырттай табысты балалар қоғамнан шеттетілген топ күйіне, өмірдегі қиындықтарға дайын емес және қоғамның араздығына ұшырайтын күйге түсуі мүмкін. Егер мектеп тек бір ғана ерекше санаттағы балаларға арналған болса, қаншалықты бай және өркендеген болса да әрдайым сегрегациялық болып қала береді.

«Бірлесу» ұғымының «қалпына келтіру, толықтыру» тәрізді немесе «көптеген жеке адамдарды немесе топтарды әлеуметтік бірлікке біріктіру» тәрізді анықтамасы бұл ұғымды ерекшеліктері бар адамдарға жалпы түрде ғана көмектесу ретінде көрсетеді және «бірлесіп оқыту» ретінде қарапайым түрде түсіндіреді. Педагогикалық көзқарасқа сәйкес осы көмектің түрі, көлемі және жеке тұлға біріктірілуі мүмкін әлеуметтік салалары бойынша топтастырылуының мәні зор. Әлеуметтік көзқарас бойынша бірлесу мынадай салаларға бөлінеді:

- а) отбасы,
- б) мектепке дейінгі тәрбиелеудің әр түрлі түрлері,
- в) мектеп интеграциясы,
- г) кәсіби интеграция,
- д) бос уақыт интеграциясы.

Бірлесу дегеніміз не?

Интеграцияның жақтастары да балаларды топтарға бөлді, алайда ерекшеліктері бар балаларды жалпы білім беретін мектептің дағдылы ұжымына орналастыруға үгіттеді. Интеграциялық оқытудың жақтастары бірлесіп оқыту балалардың топтары арасындағы қарым-қатынастағы сенімдер мен қиындықтарды азайтады деп санады.

Бірлесу (лат. Integration - қалпына келтіру, толықтыру) - қандай да бір бөліктерді, элементтерді бір бүтінге біріктіру.

Бірлесудің үш түрі бар:

1. Толық бірлесу – ерекше білім беру қажеттіктері бар (ЕБҚ) балаларды шағын көпшілік сыныпта арнайы педагогтардың тарапынан қосымша педагогикалық қолдаусыз оқыту немесе олигофрено-, сурдо-, тифлопедагогтармен, психологтармен күнделікті жұмыс жасап және қосымша сабақтармен оқыту.

2. Жартылай бірлесу. Бұл кезде ЕБҚ балалары бар сыныптар кейбір сабақтарға басқа балалармен бірге қатысу мүмкіндігімен, мысалы, дене шынықтыру сабағында, немесе мектептің басқа оқушыларымен бірге сабақтарға қатысусыз кәдімгі мектепке «жеке сыныптар» ретінде енгізіледі.

3.Превентивті бірлесу. Бұл кезде ерекшеліктері мен қажеттіктері жоқ балалар арнаулы бастауыш мектепке немесе арнаулы балабақшаға орналастырылады. Бұл мүмкіндігі шектеулі балаларға рөлдік және мәртебелік сенімсіздіктен қиналмай, әлеуметтік қарым-қатынасқа түсуге мүмкіндік береді.

Ғылыми зерттеулер бірлесу табысты процесс екенін дәлелдеді. Бірлесу формалды емес, әлеуметтік болуы қажет. Педагогикалық көзқарасқа сәйкес формалды бірлесу кезінде денсаулық мүмкіндігі шектеулі адам әлеуметтік қоғамға қосылады, оның басқа мүшелерімен белгілі бір мақсатты іске асыру үшін функционалды түрде байланысады, бұл ретте оның айналасындағылармен байланысы және айналасындағылармен пікірге қосылуы көзделмейді. Оқушы сынып бірлестігіне сырттай жатады және топтың оқу процесіне қатысады, алайда ойын және қарым-қатынас кезінде серіктес ретінде қабылданбайтын кезде мектеп ортасындағы формалды бірлесу орын алады. Осы мысалды балабақшада біріктірілген балаға келтірсе де болады.

Алғашқы кезде 70 - ші жылдарда скандинавиялық педагогтар әзірлеген баланы тұрақтандыру үлгісінің себебінен интеграция формальды түрде жүргізілді. «Тұрақтандыру» ұғымының негізінде мынадай ережелер болды:

- денсаулық мүмкіндігі шектеулі бала - дамып келе жатқан, әр түрлі қызмет түрлерін меңгеруге қабілетті адам;
- қоғам мұны мойындауы керек және оған қалыпты өмірге барынша жақындатылған тіршілік жағдайын қамтамасыз етуі қажет.

«Тұрақтандыру» үлгісін енгізу:

- қоғамның қарым-қатынасын өзгерту мақсатында оған қысым жасауға, бұл балалардың құқықтары мен қызығушылықтарын қорғау мақсатында жасалып жүрді;
- баланың оқуына түрткі болу және күш жұмылдыруы үшін оған қысым жасауға әкеледі.

Әлеуметтік интеграция барлық қатысушылардың жан-жақты бірлесіп, бірігіп әрекет етуін білдіреді. Басты интеграциялық мәні өзара сенімді қызығушылықтар мен жауапты өзара қарым-қатынаста жатыр. Денсаулық мүмкіндігі шектеулі оқушы ұжымның жай ғана мүшесі емес, сонымен бірге ұжым да ойнау, оқу, еңбек ету кезінде де әрдайым онсыз жүре алмайды. Әлеуметтік интеграция – бұл жаңа педагогикалық үлгі – инклюзивтің (қосудың) ықтимал нәтижесі. «Қосу үлгісінің» негізіне мынадай ереже алынған:

- адам отбасы өміріне араласу, мектепте оқу, жұмыс істеу үшін «дайын» болуға міндетті емес.

Басты назарда:

- автономдылық;
- қоғамдық қызметке араласу;
- әлеуметтік байланыстар жүйесін құру;
- қабылдау.

Қосу үлгісін енгізудің салдары:

- баланың қабілеттіктерін дамыту;
- қалыпты даму «ереже» емес екенін мойындау;
- ерекше қажеттіктердің орнын толтыру;
- қолдау жүйесін құру;
- емдеуге және оқытуға функционалдық қатынас;
- ата-аналардың балаларын емдеуге және оқытуға атсалысуы.

Инклюзивті оқыту мәселесі жөнінде қысқаша

Осылайша, инклюзивті оқыту – бұл, ең алдымен, әлеуметтік интеграцияға негізделген оқыту. Онда оқушыларды біріктіру бойынша барлық жетістіктер мен жұмыстар ескерілген, тек ЕБҚ балаларды ғана емес, сондай-ақ тұтас ұжымды бейімдеу, әлеуметтендіру, оқыту бойынша педагогикалық жүйе әзірленген.

Инклюзив және бірлесу – әр түрлі ұғымдар, бірақ олар бір-бірімен байланысты. Бірлесусіз инклюзивті оқыту мүмкін емес, себебі алдымен ЕБҚ баланы жалпы білім беретін мектепке немесе балабақшаға орналастыру қажет, алайда бірлесу инклюзив үлгісінің көмегімен ғана әлеуметтік бола алады.

Инклюзивті (қосылған, біріктірілген) білім беру – ерекше білім беру қажеттіктері бар балаларды жалпы білім беретін мектептерде оқыту процесін сипаттау үшін қолданылатын термин. Инклюзивті білім беру – барлық адамдар үшін білім алуға қолжетімділікті және барлық балалардың түрлі қажеттіктеріне бейімделуге байланысты жалпы білім беруді дамытуды көздейтін кең ауқымды әлеуметтік бірлесу процесі.

Халықаралық тәжірибеде (ЮНЕСКО) осы процесті сипаттайтын «біріктірілген білім беру» термині «инклюзивті білім беру» (integration - inclusion) терминімен ауыстырылды. Инклюзивті білім беру – балаларға бағытталған және барлық балалар оқуда түрлі қажеттіктері бар жеке тұлғалар екенін мойындайтын әдіснаманы дамытуға тырысатын тәсіл.

Инклюзивті білім беру оқытудың түрлі қажеттіктерін

қанағаттандыруға ыңғайлы болатын сабақ беру және оқыту тәсілін әзірлеуге тырысады. Егер инклюзивті білім беру енгізіп жатқан өзгерістердің нәтижесінде үйрету мен оқыту бұрынғыдан тиімдірек болса, онда барлық балалар (тек ерекше қажеттіліктері бар балалар ғана емес) табысқа жетеді. Инклюзия – денсаулық мүмкіндігі шектеулі оқушыларды өз күшіне сендіруге ұмтылу, сол арқылы оларды басқа балалармен: достарымен және көршілерімен бірге мектепке оқуға баруға уәждемелеу. Ерекше білім беру қажеттіліктері бар балалар ерекше қарым-қатынас пен қолдауды ғана қажет етпейді, сондай-ақ өз қабілеттерін дамытуды және мектепте жетістікке жетуді қажет етеді. Инклюзия дамуында ауытқулары бар балаларға ғана емес, сондай-ақ көпшіліктен қалай да ерекшеленетін балаларға да осындай ұмтылыстарын іске асыруға көмектеседі. Бұл басқа тілде сөйлейтін, өмір салты бір-бірінен ерекшеленетін өзге мәдениетке жататын балалар, оқуға қызығушылықтары және қабілеттері әр түрлі балалар. Инклюзивті мектептерде оқу барлық балаларға адам құқықтары туралы білім алуға мүмкіндік береді, бұл өз кезегінде кемсітушілік пен теңсіздікті азайтуға алып келеді. Инклюзивті мектеп – бұл баланың құқықтарын құрметтеуге негізделген және барлық балаларды қамтитын, міндетті түрде балаға достық қарым-қатынас жасау мектебі (БДҚЖМ).

Әдістемелік көмек

Құрметті оқытушы! Сіз тәжірибелі дәріс әдісін, ал практикалық сабақтарда ИНСЕРТ әдісін пайдалана аласыз. Тәжірибелі дәріс.

Шақыру кезеңі: дәрістің 1-бөлімі инклюзивті білім беруге арналады: Инклюзивті білім беру дегеніміз не? «Инклюзивті» деген сөзді естігенде қандай ойлар, идеялар келеді?

Түсіну кезеңі: оқытушы дәріс оқиды, студенттер жұмыс жасайды.

Ойлану кезеңі: инклюзивті білім берудегі жағымды сәттер? Инклюзивті білім беруді неліктен енгізуіміз керек? (10 минуттық эссе жазу).

Шақыру кезеңі: дәрістің 2-бөлімі білім берудегі сегрегацияға арналады: неліктен мемлекет ерекше қажеттіліктері бар балаларды бөлек оқытты? Үш себебін жазыңыз.

Түсіну кезеңі: оқытушы дәріс оқиды, студенттер жұмыс жасайды.

Ойлану кезеңі: Сіз үшін не маңызды болды? Сіз сегрегациялауға келісесіз бе әлде қарсысыз ба? Неліктен? Өз жауабыңызды негіздеңіз.

Практикалық сабақ:

Шақыру кезеңі: Инклюзивті білім беру дегеніміз не? «Инклюзивті» деген терминді қалай түсінесіз? Бірлесу дегеніміз не?

Түсіну кезеңі: мәтінді ИНСЕРТ әдісімен, яғни таңбалаумен оқып шығуды ұсыныңыз.

Ойлану кезеңі: оқылған мәтінді талқылау, сұрақтарға жауап беру, студенттерге 10 минуттық эссе жазуды ұсына аласыз, «Оқу кезінде не маңызды болды? Авторларға қандай сұрақ қоятын едіңіз?» деген сұраққа жауап беруді ұсыныңыз.

1.3. Оқыту және тұлғаны дамыту процестерінің өзара байланысының негізгі қағидаттары мен заңдылықтары

Тұлғаны дамыту сыртқы және ішкі факторлардың әсерімен сандық және сапалық жағынан өзгерту процесі болып табылады. Жаңа заманғы ғалымдар екі ұстанымды алға тартады. Оның біріншісі – биологизаторлық, онда даму биологиялық, табиғи, тұқым қуалаушылық, бағдарламаланған жетілу процесі және адамның табиғи күш - қуатының даму процесі ретінде қарастырылады. Екінші ұстаным – социологизаторлық, мұнда дамуәлеуметтік тиістілігімен, белгілі бір әлеуметтік ортаға жатқызылуымен анықталады.

Адамның даму процесі және нәтижелері үш фактордың өзара бірлескен ықпалына байланысты болады: тұқым қуалаушылық, орта және тәрбие.

Тұқым қуалаушылық – бұл биологиялық фактордың бейнесі. Тұқым қуалаушылықты таратушы – ген (грек тілінен ауд. «ген» - «дүниеге келтіруші»). Адам түр нышандарын, соның ішінде сөйлеу, тік жүру, еңбек ету, ойлау нышандарын мұра етіп алады. Ата - аналарынан балаларына сыртқы белгілер беріледі: дене бітімінің ерекшеліктері, шашының, көзінің, терісінің түсі. Тұқым қуалайтын белгілерге жүйке жүйесінің ерекшеліктері жатады, олар психикалық процестердің өту сипатына себеп болады. Психикалық ауытқулар (шизофрения), қан аурулары (гемофилия), эндокриндік ауытқулар (ергежейлік) да тұқым қуалау арқылы беріледі.

Орта адамның дамуына зор ықпал етеді, әсіресе бала кезде. Педагогтар ортаның ықпалы туралы айтқан кезде, әлеуметтік және үй ортасын меңзейді. Әлеуметтік орта - бұл алыстағы қоршаған орта, оған қоғамдық құрылым, өндірістік қарым-қатынастар жүйесі,

материалдық өмір сүру жағдайлары, өндірістік және әлеуметтік процестердің өту сипаты тәрізді сипаттамалар тән. Үй ортасы – бұл отбасы, туыстар, достар.

Тәрбие - қоғамға толық қалыптасқан тұлғаны бере алатын басты күш. Тәрбиенің орны әр түрлі бағаланады. Бұл бағалардың арақатынасы өте кең, оны толығымен дәрменсіз және пайдасыз деп бекітуден, адам табиғатын өзгертудің жалғыз жолы деп тануға дейін. Адамның дамуына әсер ете отырып, тәрбиенің өзі дамуға байланысты болады, әрдайым дамудың қол жеткен деңгейіне сүйеніп отырады. Адамдар тәрбиелеуге бірдей көнбейді. Мұнда нақты жағдайлар және тәрбиеленуші мен тәрбиелеушінің өзара қарым-қатынасы маңызды орын алады.

Тәрбиелеу әлеуметтендірумен тығыз байланысты. Инклюзивті білім беру жағдайында – бұл қоғамға бейімделу, мінез-құлық ережелерін меңгеру, қоғамның құндылықтарына қосылу, өзінді осы қоғамның бөлігі деп түсіну.

Тұлға тек іс-әрекет кезінде ғана дамуы мүмкін. Өмір сүру кезінде адам үнемі алуан түрлі іс-әрекеттерге қатысады: ойын, оқу, танымдық, еңбек, қоғамдық, саяси, көркем, шығармашылық, спорттық және т.б. іс-әрекеттер.

Тұлғалық қасиеттердің дамуына ұжымдық қызмет зор ықпалын тигізеді. Бір жағынан белгілі бір жағдайларда ұжым тұлғаны жояды, ал екінші жағынан жеке даралық тек ұжымда ғана дамып, көрінуі мүмкін деген пікірді ғалымдар мойындап отыр. Мұндай іс-әрекет тұлғаның шығармашылық әлеуетін көрсетуге ықпал етеді және осы жерде ұжымның ролі өте бағалы.

Оқушыларды оқыту және тәрбиелеу, олардың қабілеттерін дамыту сапасы жөніндегі мәселе әлі шешімін тапқан жоқ, керісінше, өткірлігі мен өзектілігі артып келеді. Тұтас оқу – тәрбиелеу үрдісін жаңа және ең жаңа педагогикалық технология базасында түп-тамырымен қайта құрған жағдайда ғана мектеп балардың білімділігінің, ақыл-ой, адамгершілік және дене дамуының жоғары деңгейін қамтамасыз ете алатынын білім беру жүйесінің барлық қызметкерлері және көптеген ата-аналар түсіне бастайтын кезең келе жатыр.

Орыс ғалымы – психолог Л.С.Выготский 30-шы жылдарда оқыту процесінде балардың ақыл-ойын дамыту мәселесі психологиялық-педагогикалық ғылымның «ең өзекті және негізгі мәселесі» екенін жазды. Оның табысты дамуы мектепте балалар мен жасөспірімдерді оқыту процесі қалай ұйымдастырылатынына, оның тиімділігі және

оқушылар мен студенттердің келешек тағдырына ықпалы қандай болатынына байланысты. Ал бұл, өз кезегінде, мектептің, білім беру жүйесінің және тұтас қоғамның дамуымен тығыз байланысты.

Л.С.Выготский оқыту мен дамытудың арақатынасы теориясын үш негізгі топқа бөледі.

Теориялардың бірінші тобына сәйкес баланың дамуы оқытуға байланысты емес. Оқыту мен даму – бір-біріне тәуелді емес екі процесс. Оқыту – «нағыз сыртқы процесс», даму - ішкі. Даму циклдері оқыту циклдерінің алдында болады, ол дамудың соңында жүреді. Даму әрдайым оқытудан бұрын жүреді. «Оқыту мән - мағынасы жағынан еш өзгермей, дамуға қарай бағытталады».

Теориялардың екінші тобына сәйкес тек оқытуда ғана даму болады. Осындай теорияның жақтастарына бір - бірінен ерекшеленуі қиын «оқыту» және «даму» процестерін саралап жәбір көрудің қажеті жоқ. Балардың жоғары деңгейде дамуын қамтамасыз ету үшін оқытуды жөнге келтірсе жеткілікті.

Ғалымдардың үшінші тобы бірінші және екінші топтардың арасындағы шекті оларды жай ғана біріктіру арқылы жеңуге талпынады. Даму оқытуға тәуелсіз процесс ретінде түсініледі. Сонымен бірге, оқушы жаңа мінез-құлық дағдылары мен түрлерін бойына сіңіретін оқыту процесі даму процесімен бірдей түсінеледі. Баланың психологиялық дамуы туралы Коффкидің ілімі осындай дуалистикалық (екі жақты) концепцияның үлгісі болып табылады, оған сәйкес даму өзара байланысты екі жақты процесс ретінде жүреді. Бір жағынан – жүйке жүйесінің даму барысына тікелей байланысты болатын жетілу, екінші жағынан – Коффкидің танымал анықтамасы бойынша өзі де даму процесі болып табылатын оқыту процесі». Даму (жетілу) дайындайды және оқытуды мүмкін етеді, ал оқыту дамуды ынталандырып, алға жетелейді.

Л.С.Выготский теорияның үшінші тобында үш жаңа аспектіні атап өтеді:

- оқыту мен дамудың өзара байланысы;
- оқытудың дамуға ынталандырушы әсері;
- дамудың белгілі бір деңгейі қандай да бір оқытуды іске асыруға мүмкіндік жасайды.

Оқыту дегеніміз даму емес, алайда ол дұрыс ұйымдастырылса, баланың ақыл-ойының дамуына әкеледі, оқытусыз мүлдем мүмкін болмайтын бірқатар процестерді туғызады.

Оқыту баланың даму деңгейіне сәйкес жүргізілуі қажет, мысалы,

ол белгілі бір жасқа келгенде ғана оған сауаттылықты үйретуге болады, сондай-ақ белгілі бір жасқа келгенде ғана бала алгебра, геометрия, физиканы үйренуге қабілетті болады. «Даму деңгейін және оның оқыту мүмкіндіктеріне қатынасын анықтау тұрақты және негізгі актіні құрайды, - деп Л.С.Выготский тұжырымдайды, - одан біз күмәнсіз анық бағыт ала аламыз». Тест және бақылау жұмыстарының көмегімен біз өзекті даму деңгейін белгілейміз, яғни осы сәтте бала неге қол жеткізгенін анықтаймыз. Бұл деңгей жақын арадағы даму мүмкіндіктерінің көрсеткіші болып табылмайды.

Мәселен, біз екі баланы зерттеп, қазіргі сәтте олардың ақыл-ой деңгейі 7 жас екенін анықтадық, бұл көрсеткіш шамамен олардың жастарына сәйкес келеді. Екеуі де жеті жастағы балалардың қолынан келетін есептерді шығарады. Бірақ егер де біздің көмегімізбен оларды ілгері жылжытуға тырысып көрсек, елеулі айырмашылық анықталады. Олардың біреуі өзекті даму деңгейінен 2 жылға ілгері болатын (тоғыз жастағы балаларға арналған) тесттерді оңай шеше бастайды, ал екіншісі тек жарты жыл аралықтағы тесттерді ғана шешеді.

Нұсқау беру арқылы, ересектердің немесе жолдастарының көмегімен ұжымдасып және өз бетінше (өзгенің көмегіңсіз, ұжымнан тыс) шешуге болатын есептерді шешу деңгейлерінің арасындағы айырмашылық жақын арадағы даму аймағын анықтайды.

Өзіндік қызмет ету көзқарасы бойынша олардың дамуы бірдей. Алайда жақын арадағы даму мүмкіндіктері көзқарасы бойынша (с точки зрения ближайших возможностей развития) бірден ерекшелене түседі. Келтірілген мысалда екі бала дамудың аяқталған циклдері бойынша бірдей ақыл-ой жасын көрсетеді, бірақ олардың болашақтағы даму серпіні әр түрлі. Сондықтан оқытуды дұрыс ұйымдастыру, кем дегенде, бір емес, екі деңгейді: өзекті даму деңгейін және жақын арадағы даму аймағын ескеруі керек.

Бала бірлесіп нені орындай алатынын зерттей отырып, біз ертеңгі баланың дамуын анықтаймыз. «Жақын арадағы даму аймағы» тақырыбы бала бүгін бірлесіп орындайтын, ал ертең өз бетінше жасайтын нәрсе екені енді түсінікті болды.

Л.С. Выготскийдің пайымдауынша, «мектепте ақыл-ой дамуын өсіру үшін және оқушының салыстырмалы үлгерімі үшін қазіргі уақыттағы алғышарт қана болып табылатын ақыл-ой дамуының деңгейі емес, жетілу сатысындағы функциялар маңызды, ықпалды, күшті. Жетілдіруші нәрсе маңыздырақ болады».

Оқыту және тұлғаны дамыту мәселесі жөнінде қысқаша

Осылайша, қандай оқытуды «жақсы», «дұрыс ұйымдастырылған», дамытушы деп санауға болатыны жайында қорытынды жасауға болады. Бұл – әр оқушының жақын арадағы даму аймағына сәйкес ұйымдастырылатын оқыту процесі. Егер оқыту оқушы кеше, бұрында қол жеткізген деңгейге ғана, яғни дамудың өзекті деңгейіне бейімделсе, онда оны дамытушы деп санауға болмайды. Керісінше, ол балардың дамуын бөгейді. Мектептердегі жағдай дәл осындай. Бірінші сыныпқа келгенде ақыл-ой дамуы жоғары деңгейдегі оқушылар біршама қысқа уақыт ішінде бастауыш оқудың барлық оқу пәндерін меңгере алатын еді, бірақ, әдетте, олар өздерінің даму процесінде көп нәрсені жоғалтады. Олар үлгерімі өте жақсылардың ішінде қалып тұрса да, олардың ақыл-ой дамуы бірнеше жылға тоқтап қалады, тежеледі. Ешкімнің көзіне көрінбейтін трагедия болады: өте қатты оқығысы келетін және жылдам ілгері жылжи алатын балалар олардың ілгерілеуін, дамуын қамтамасыз етпейтін нәрсені жасауға мәжбүр. Осылай оқуға деген қызығушылық сөнеді. Миллиондаған талант ашылмай қалады.

Әдістемелік көмек

Құрметті оқытушы! Сіз тәжірибелі дәріс әдісін, ал практикалық сабақтарда екі бөлімді күнделік әдісін пайдалана аласыз.

Тәжірибелі дәріс.

Шақыру кезеңі: дәрістің 1-бөлімі тұлғаның дамуына ықпал ететін факторларға арналады. Тұлға дегеніміз не? Тұлғаның дамуына қандай факторлар ықпал етеді?

Түсіну кезеңі: оқытушы дәріс оқиды, студенттер жұмыс жасайды.

Ойлану кезеңі: Сіз қандай ұстанымға сүйенесіз? Өз жауабыңызды дәлелдеңіз (10 минуттық эссе жазу).

Шақыру кезеңі: дәрістің 2-бөлімі Л.С.Выготскийдің «Жақын арадағы даму аймағы» теориясына арналады. Оқыту дегеніміз не? Оқыту мен дамудың арақатынасы қандай?

Түсіну кезеңі: оқытушы дәріс оқиды, студенттер жұмыс жасайды.

Ойлану кезеңі: Сіз үшін не маңызды болды?

Практикалық сабақ.

Шақыру кезеңі: Тұлғаның дамуына не себепші болады? Тұлғаның дамуына ортаның, тәрбиенің және тұқым қуалаушылықтың ықпалы қандай?

Түсіну кезеңі: Мәтінді екі бөлімді күнделік әдісімен оқып шығуды

ұсына аласыз.

Ойлану кезеңі: Оқылған мәтінді талқылау, студенттерге 10 минуттық эссе жазуды ұсына аласыз, «Оқу кезінде не маңызды болды? «Жақын арадағы даму аймағы» туралы Л.С. Выготскийдің ілімінің мәні неде? Л.С.Выготскийге қандай сұрақ қоятын едіңіз?» деген сұрақтарға жауап беруді ұсыныңыз.

1.4. Қарым-қатынас педагогикасы

Қарым-қатынас дегеніміз не?

Қарым-қатынас – адамдардың бірлескен қызметте күрделі және көп жақты өзара әрекеттесу процесі, ол тіршілік әрекетінің және тұлғаның қарым-қатынасының әр алуандығын қамтамасыз етеді. Дәл осы қарым-қатынас кезінде адамның адамды қабылдауы, түсінуі және бағалауы жүреді.

Қарым-қатынас алуан түрде жүзеге асуы мүмкін: тұлғааралық, топтық және ұжымдық.

Қарым-қатынастың ең маңызды қызметтерінің бірі – адамның дамуында белгілі бір орынды алатын ақпаратпен, рухани құндылықтармен алмасу. Тұлғаның жаны ашуы, уайымдауы, өзін-өзі танытуы да қарым-қатынастың қызметі болып табылады.

Қазіргі таңда, жанұялардағы бала саны бірден қысқарып кеткен кезде жалғыз бала туыстары мен таныстарының басты назарында болып, олардың еркесіне айналады, бұл сәбидің мінез-құлқында бассыздықты туғызады.

Әрбір бала балабақшаға немесе мектепке келгенде өзіне қамқор болатын, көмектесетін жақсы, ұқыпты және әділ педагог-тәрбиеші туралы армандайды. Бала өзінің ұжымында оны жай ғана байқағанын емес, сондай-ақ, оны ең болмаса қараумен, сөзбен, күлкімен, ым-ишарамен, мадақтаумен бөлгенін қалайды.

Тәрбиешінің бір емес, әдетте он, жиырма және одан да көп баласы бар. Топта, сыныпта балалар көп болған сайын әр балаға көңіл бөлу қиындай түседі. Оқу-тәрбиелеу міндеттерін сәтті орындау үшін, мұғалім жаппай іс-әрекет түрлерін, тұтас сыныппен, топпен қарым-қатынас жасау тәсілін қолданады. Мұны балалар ұжымына қалай да «сіңісе» алмай жүрген, дағдылы «төтенше» жағдайдан бас тарта алмай жүрген бала қарама-қайшылық ретінде қабылдап, жиі дау-жанжалға әкеліп соғады.

Сондықтан тек қоғамдық қатынастар, отбасы, мектеп қана емес,

баланың өзі де өзгергенін: оның ақпараттылық деңгейі, ниеттену және талап ету дәрежесі, қарым-қатынас жасау түрі өзгергенін ескерген жөн. Осының бәрі оқу-тәрбиелеу процесін ұйымдастыруға өзгерістер енгізуді, педагогикалық қарым-қатынастың өзге түрін таңдауды болжайды. Бүгінгі таңда педагог ықпалының пассив нысаны ретінде балаға тәрбиелік ықпал жасау емес, өзара әрекеттесу алдыңғы орынға шығуда.

Кейде тәжірибесіз педагогтар қарым-қатынас жасауды мұғалімнің баламен жай ғана сөйлесуі, баланың міндетті түрде орындауы қажет белгілі бір талаптар мен нұсқаларды хабарлау деп түсінеді. Мұндағы жалғыз анық нәрсе: қарым-қатынастың негізінде сөз, сөйлей білу, айтылған сөздің мән-мағынасын тәрбиеленушінің санасына және жүрегіне жеткізе білу шеберлігі жатыр. «Балаларға жақсы айтылған іскери, берік сөздің мағынасы зор екеніне мен сенімдімін, - деп жазды А.С.Макаренко, - мүмкін, біз балалармен шын мәнінде әлі де сөйлесе алмағандықтан, ұйымдастыру түрлерінде қателіктеріміз әлі де көп шығар. Сіздің сөзіңізден еркінзді, мәдениетіңізді, тұлғаңызды сезінетіндей етіп айта білу қажет. Мұны үйрену керек».

Педагогикалық қарым-қатынас дегеніміз не?

Білім беру міндеттеріне ақпараттық, зияткерлік, эмоциялық тәжірибені ұрпақтан ұрпаққа тарату кіреді. Осы арқылы білім берудің мазмұны және оның қызметтері: оқытатын, тәрбиелеуші, дамытушы функциялары айқындалады. Көрсетілген функцияларды іске асыру оқытушы мен оқушының қарым-қатынасымен жанамаланады.

Педагогикалық қарым-қатынас үш жақтан тұратын процесс деп түсініледі: перцептивтік, коммуникативтік, интербелсенді.

Келтірілген үлгі көрсеткендей, оқытудың мақсаттарына толық жету педагогикалық қарым-қатынас кезінде оның барлық жақтарын қосқан жағдайда мүмкін болады: оқытатын қызметі, ең алдымен, қарым-қатынастың коммуникативтік жағымен байланысты, интербелсенді және перцептивтік жақтары тұлғаны тәрбиелеуді және дамытуды қамтамасыз етеді. Осындай арақатынас тура және шартты болса да, ол педагогикалық қарым-қатынастың қарапайым білім беруге айналмауы қаншалықты маңызды екенін көрсетуге мүмкіндік береді. Кез келген қарым-қатынас, соның ішінде педагогикалық қарым-қатынас та сөйлеудің екі түрі арқылы іске асады: диалог және монолог. Жоғарыда айтылып өткен ұстанымдарға сәйкес олардың педагогикалық қарым-қатынас кезінде байқалу ерекшеліктері қандай болатынын көрейік.

Педагогикалық қарым-қатынастың осы екі түрін салыстыру

монологтік қарым-қатынас түрінде қарым-қатынастың коммуникативтік жағының басымдылығы туралы қорытынды жасауға мүмкіндік береді.

Кесте 1.

Сабақ кезінде қарым-қатынас жақтары

Қарым-қатынас жақтары	Диалог	Монолог
Коммуникативтік	Екі жақ (мұғалім /оқушы, оқытушы /студент) тақырыпты ашуға қатысады (сабақтардың ақпараттық жоспары)	Оқытушы өзі сабақтың ақпараттық жоспарын ашады, оқушылар – тыңдаушылар.
Интербелсенді	Ақпараттық жоспарды ашу оқушы /студент пен мұғалімнің/ оқытушының өзара әрекетімен нығаяды.	Өзара әрекеттесу өте аз. Оқушы / оқытушы көш басында.
Перцептивтік	Сабақ кезінде қарым-қатынас эмоциялық деңгейде жүреді.	Эмоциялық қарым-қатынас жағы екінші орынға кетеді. Қарым-қатынас тактикасын орнату кезінде ол аз ескеріледі.

Осындай жағдайда оқытушы үшін ең бастысы – жаңа ақпаратты енгізу, ал оқушы үшін – оны қабылдау. Мұндай тәсіл қолданған жағдайда тәрбиелеуші және дамытушы қызметті іске асыру негізгі оқу процесінен оңашаланып қалады, жиі формальды сипатта болады, тұлғалық тәсілдеме болмайды. Бұдан оқыту процесінде тұлғаға бағытталған оқыту құрамында педагогикалық қарым-қатынастың негізгі түрі диалог болуы қажет деген қорытынды шығады. Сабақта диалогтік қарым-қатынас түріне көшуге біршама негіздеме бар.

Дәл осы диалогқа демократиялық қоғамда қарым-қатынас жасау түрі ретінде басты орын тиесілі екенін атап өтейік. Осындай қоғамның әрбір мүшесі мәселені конструктивті түрде талқылауға дайын болуы қажет, өздігінен дамуға, қарым-қатынаста өзінің көзқарасын анықтап, білдіруге ұмтылуы керек. «Ақиқатқа монополия келмеске кетті. Он жылдықтар бойы қалыптасқан өзіне тән монологтік, түссіз, селқос, қарсылыққа төзе алмайтын насихатымен жүретін қарым-қатынас жасаудың және иландырудың ерекше стилі өзектілігін жоғалтты». Қоғам негізінде жаңа мәдениетке қарай қадам басты, ондағы негізгі салмақ «жеке-даралыққа және жеке сана-сезімге араласуда(мен

басқаша ойлаймын, бірақ сен осылай ойлайсың, және мен мұны түсінгім келеді)». Осындай қарым-қатынас түріне қосылу, көпшіліктің оны қабылдауы соншалықты жылдам жасалатын іс емес. Диалогқа іштей дайындалудан басқа оған көшуге де қабілеттілік қажет.

Диалог біздің болмысымыздан өтіп кетеді. «Шынайы адами өмірді ауызша айтудың жалғыз сәйкес келетін түрі аяқталмаған диалог болып табылады. Өмір өзінің жаратылысы бойынша диалог тәрізді. Өмір сүру – диалогқа қосылу деген сөз: сұрау, жауап беру, келісу және т.б.».

Байқап отырғанымыздай, өмір біздің назарымызды диалогқа аударады. Дәл осы мұғалімнің балардың бойында диалог жүргізуге дайындықты қалыптастыруға, сондай-ақ олардың коммуникативтік шеберліктерін жетілдіруге керемет мүмкіндігі бар. Бұл мұғалімнің өзі оқушымен үнемі конструктивтік диалог жүргізуге дайын болып, оны жоғары кәсіби деңгейде жасайтын болғанда ғана шын мәнінде іске асады.

Педагогтың балалармен қарым-қатынас жасау стилі нақты неден көрінеді?

Бұл, ең алдымен, мұғалімнің балаларға қоятын талаптарының мазмұнынан, ынталандыру жүйесінен және іс-әрекетті бағалауынан көрінеді. Қарым-қатынас жасау стилінен педагогтың жеке ерекшеліктері, оның шығармашылық даму деңгейі, балалар ұжымының ерекшеліктері, осы тәрбиелеу мекемесінде қалыптасқан дәстүрлер көрінеді. Қарым-қатынас жасау стилі қоғамның әлеуметтік-адамгершілік мақсаттарын, тәрбиелеушінің алдында тұрған міндеттерін бейнелейді.

Педагогикалық қарым-қатынас стилі – бұл педагогтың оқушылармен өзара әрекетінің жеке типологиялық ерекшеліктері, олар өзара әрекеттесудің әдістері мен сипатын айқындайды. Педагогикалық қарым-қатынас стильдерін топтастыру педагог қызметінің мазмұндық сипаттамалары, оның кәсіби көзқарасының және өзіне алған ролінің ерекшеліктері, оқушылар ұжымына жетекшілік ету деңгейі тәрізді негіздемелер бойынша жасалуы мүмкін.

Педагогтың балалармен қарым-қатынас жасауының ең қарапайым стильдерін атап өтейік.

Балаларға достық, құштар көңіл білдіру негізінде жасалатын педагогикалық қарым-қатынас. Бұл балабақша тәрбиешісінің және бастауыш мектеп мұғалімінің жұмысында ең тиімді қарым-қатынас түрі, ол көбінесе оқу-тәрбиелеу процесінің сапасын қамтамасыз етеді.

Мұнда балаға көңіл аудару, сенімділік пен жақсы тілектестік атмосферасын құру ерекше қажет.

1. Арақашықтық сақтау. Белгілі бір арақашықтықты сақтау оған балаларды жақсырақ басқаруға мүмкіндік береді деп санайтын өктемшіл педагогқа тән педагогикалық қарым-қатынас жасау стилі. Мұнда талап етушілік айқын, ол мұғалім мен балалар арасындағы ерекшелікке, мұғалімнің сөзі – заң, педагогқа қарсы шығуға, онымен келіспеуге болмайтынына ерекше көңіл аудартады. Мұндай стиль, болжамға қарамастан педагогтың жеке өзін қабылдамауға, балалармен шиеленісуге әкеліп соғады.

2. Қарым-қатынас жасау – қырындау. Осы қарым-қатынас стилін Антон Семенович Макаренко «махаббаттың ізіне түсу» деп анықтады. Ол: «...Махаббат байқаусыз, сіздерге күш салдырмай келсін. Алайда, егер адам махаббаттан мақсат көрсе, онда бұл тек зиян» - деп айтты ¹.

3. Бірлескен шығармашылық әрекет негізінде қарым-қатынас жасау. Бұл тип үлкен сыныптарда жұмыс істейтін педагогтарға тән. Педагогикалық тәжірибеге жасалған талдау мұндай қарым-қатынас стилі кіші сыныптарда да болуы мүмкін екенін дәлелдеп отыр. Себебі мәселе балалардың жасында емес, оқу-тәрбиелеу процесін белгілі бір деңгейде ұйымдастыруда. Бала балабақшада немесе бастауыш мектепте өзіне қабылдаған мұғалім іс-әрекетінің шығармашылық бағыттылығы кейін іс-әрекеттің басқа түрлерінен көрінеді, кез келген кәсіпте үлкен жетістіктерге жетуге көмектеседі.

4. Қорқу мен қорқытудан тұратын тағы бір қарым-қатынас стилі бар. Кейде педагогтар осындай қарым-қатынастың қауіпті салдарын түсінбей, өз балаларын бір сабақ бойы сыныпта жалғыз қалдыра алатынын және олардың ешқайсысы «мыңқ етпейтінін» айтып орынсыз ерсінеді. Балалардың осылай бағынуының негізі жазалаудан қорқу болып табылады. Өктемшіл педагогтар, әдетте өсекшілікті және балалардың бір-біріне шағымдануын көтермелейді. «Казармалық» тәртіпті ұстанатын педагогтан кеткеннен кейін балалар оны өкпе, ренішпен еске алады.

Әрине, педагогтың балалармен қарым-қатынас жасау стилінде біркелкілікті талап ете алмайсың, себебі бұл қоғамның әлеуметтік-этикалық ережелерін мұғалімнің түсінуінің, оның педагогикалық шеберлігінің, осы тәрбиелеу мекемесінде қалыптасқан дәстүрлердің және т.б. белгілі бір нәтижесі.

Қарым-қатынас педагогикасының мәселелері жөнінде қысқаша.

Тәрбиелеу теориясы тұлға тек іс-әрекет кезінде ғана емес, сондай-ақ өзге адамдармен қарым-қатынас жасау процесінде де қалыптасады деген пікірді негізге алады. Балалардың айналасындағы адамдармен қарым-қатынасы қаншалықты кең және ақылмен ұйымдастырылған болса, тәрбиелеудің нәтижелері соншалықты тиімді болады. Тәрбиелеу нәтижелері балалардың айналасындағы адамдармен қарым-қатынас жасау сипатына байланысты болады деген заңдылық құруға болады. Мектепке дейінгі жаста баланың ата-анасымен және басқа да отбасы мүшелерімен қарым-қатынас жасау сипаты ерекше маңызды. Баланы ересектерден тым көп оқшаулау жиі баланың бойында тұйықтықтың, ұжымнан қорқақтықтың, өзінің күш-қуаты мен мүмкіндіктеріне сенімсіздіктің қалыптасуына әкеледі. Керісінше, балаға артық көңіл бөлу, ұсақ-түйек нәрсеге қамқор болу баланың бойында бассыздық, өзімшілдік қалыптастырады, бұл да оның жолдастарымен қарым-қатынасын қиындатады.

Ұлдар өздерінің жанұядағы мәртебесін, өз міндеттерін түсінуі үшін және алдағы жылдарда оларды адекватты қабылдауға дайын болуы үшін, ұлдар еркектермен қарым-қатынас жасауы керек екенін атап өткен жөн.

Әдістемелік көмек.

Құрметті оқытушы! Сіз тәжірибелі дәріс әдісін 12, ал практикалық сабақтарда «Ротация», ИНСЕРТ, эссе әдістерін пайдалана аласыз.

Тәжірибелі дәріс.

Шақыру кезеңі: дәрістің 1 - бөлімі жалпы қарым-қатынас жасауға, педагогикалық қарым-қатынасқа, қарым-қатынас жақтарына арналады. Қарым-қатынас дегеніміз не? Педагогикалық қарым-қатынас дегеніміз не?

Түсіну кезеңі: оқытушы дәріс оқиды, студенттер жұмыс жасайды.

Ойлану кезеңі: Күнделікті өмірде қарым-қатынастың қай жақтарын жиі қолданасыз және неліктен? (10 минуттық эссе жазу).

Шақыру кезеңі: дәрістің 2-бөлімі қарым-қатынас жасау стильдеріне арналады. Қарым-қатынас жасаудың қандай стильдері бар?

Түсіну кезеңі: Оқытушы дәріс оқиды, студенттер жұмыс жасайды.

Ойлану кезеңі: Сіз үшін не маңызды болды? Оқытуда қарым-қатынас жасаудың қай стилі басым және неліктен?

Практикалық сабақ.

Шақыру кезеңі: Қарым-қатынас дегеніміз не? Педагогикалық қарым-қатынас дегеніміз не? Қарым-қатынас жасаудың қандай стильдері бар?

Түсіну кезеңі: мәтінді ИНСЕРТ әдісі арқылы оқып шығуын, қандай ақпарат сәйкес келді, қайсысы келмегендігін тексеруін ұсына аласыз.

Ойлану кезеңі: оқылған мәтінді талқылау; студенттерге сұрақтарға жауап беруді ұсыну, 10-минуттық эссе жазу. Оқыған кезде не маңызды болды? Монологтік және диалогтік сөз жазу.

1.5. Инклюзивті сыныптағы педагог

Заманауи педагогикалық ғылымда мұғалімнің жеке тұлғасын қалыптастыру мәселесі басты мәселелердің бірі болып табылады. Мұғалім тұлғасының мінсіз үлгісі оның профессиограммасынан тұрады, оған, әдетте, тұлғалық қасиеттері, сәйкес білімі мен білігі жатады. Бірталай зерттеулер педагогикалық қабілеттіктерге (дидактикалық, перцептивтік, коммуникативтік, ұйымдастырушылық және т.б.) арналған. Соңғы жылдары заманауи мұғалімді дайындау «педагогтың берілген стандарттарға сәйкес міндеттерді орындай алу қабілеті» деген құзыреттіліктерді қалыптастырумен байланыстырылады. Біз осыған тұлғаға нәтижеге қол жеткізуге мүмкіндік беретін сипаттамаларын жатқызамыз.

Жалпы білім беретін мектепте инклюзивті оқытуды іске асыру мектептік өмірдің тәртібін нақты қайта құру процесі екенін көрсетіп отыр. Көп нәрсе мұғалімге байланысты болады, ол әрбір бала өзін басқа балалармен теңдей тұлға ретінде сезінетін орта құруы керек. Білім беру міндеттерінің мәнмәтінінде орта, ең алдымен, толыққанды және тиімді оқуға ықпал ететін ерекше атмосфера дегенді білдіреді.

Оқу процесінің ең негізгі тұлғасы мұғалім мен оқушы болып табылады. Инклюзивті оқытуды дамытудың табысты болуы олардың арасындағы өзара әрекет ету атмосферасына байланысты. Оқыту процесінде табысты өзара қарым-қатынас орнатуға көбінесе:

- педагогтың жеке тұлғасы;
- оның кәсіби құзыреттілігі;
- оқыту процесінде икемділік көрсету қабілеті себепші болады.

Біз мұғалімнің инклюзивті мектепте жұмыс істеуінің мынадай үш қадамын қарастыруды ұсынамыз, оларды шартты түрде «Педагог жасай алады»¹² деп атадық

1 ҚАДАМ

- «Педагог» мектеп оқушысына онымен санасатынын, оның пікірін тыңдайтынын, сыныпта тең қарым-қатынас орнатылғанын, оны тура басқа оқушылар сияқты қабылдайтынын сезінуге мүмкіндік беретін жағдай «жасай алады».

Мұны қалай жасауға болады?

1. Сұрақтың көмегімен. Мұғалім әрдайым балалар өз сөзімен жауап беруге тиіс сұрақтарды қоюы керек. Мысалы мынадай сұрақтар «Саған бәрінен де не қатты ұнайды?», «Жолдасың қиындыққа тап болса, сен оған қалай көмек бере аласың?», «Елсіз аралда қалып қалсаң, не істейсің?» және т.б. (Өз сұрақтарыңызды ұсына аласыз). Әрбір бала қателік жасауға құқылы. Баланың қандай да болсын көзқарасы қабылданады, шынайы түрде талқыланады. Оқушы белсенділік танытып, батылдық жасағанына, өз пікірін талқылауға ұсынғанына барынша жағымды көңіл аударыңыз.

2. Кедергілерді жою арқылы. Мұғалім жағымсыз уайымды бәсеңдетіп, диалогқа қосылуға бөгет жасайтын кедергілерді жоюға тырысуы керек. Бұған балаға қызығушылықпен қарау арқылы қол жеткізуге болады, мұғалім оның жақсы, мейлі қысқа болсын жауаптарын, баланың бастамашылық танытқанын атап өтіп, көңіл аударады.

3. Мақұлдау және мақтау арқылы. Мақұлдау және мақтау ұялшақтықты, қорқынышты, қатынаспаушылықты жеңуге қажетті құрал ретінде қызмет етеді. Оқушының әрбір жауабынан кейін мұғалім оған «Жауабыңа рахмет» деген сөздермен алғыс айтуы керек. Тіпті сіздің ойыңызша жауабы дұрыс болмаса да, оған алғыс айтуды ұмытпаңыз.

4. Ережелер арқылы. Мұғалім балалармен бірге сыныпқа арналған ережелерді құрастырады. Ережелер балалар арасында теңдік, ынтымақтастық қарым-қатынасын орнатып, сыныпта бір - бірін түсінетін, сыйлайтын орта қалыптастырады. Мұғалім осындай ортада балалардың көмекшісі болып табылады.

2 ҚАДАМ

- Педагог балалар мектепте бірге болған кезде жағымды эмоциялық көңіл-күйде болатын, бір-бірімен сөйлесуді күтетін жағдайды жасай алады.

Мұны қалай жасауға болады?

1. Педагог мынадай оқыту түрлерін пайдалана алады: жұптық, топтық, ұжымдық. Жұптық жұмыс қарым-қатынас жасаудың ең

табиғитүрі ретінде сабақта диалогтік тілдесуді үйреткен кезде орынды.

2. Жұптық жұмыс кезінде әрбір оқушының сөйлеу уақыты көбейеді, белсенділігі, бір-біріне көмектесуі артады. Балалар бір-бірінен үйренеді. Сонымен қатар олардың қарым-қатынасы педагогтың бақылауында болады.

3. Балалар жұбын өздері тандағаны жөн. Педагог бақылаушы емес, қажет болған жағдайда әңгімеге бағыт беріп отыратын белсенді көмекші орнында болады.

4. Балалардың өзін жұптық жұмысқа үйретуге оқушының әрекет ету алгоритмі бар арнайы жадынамалар көмектеседі.

5. Балалар өздерінің проблемасына әр түрлі қарайтынын, кейбіреуі оны талқылағысы келсе, кейбіреуі ол туралы мүлдем сөйлескісі келмейтінін педагогесте сақтауы керек, сондықтан да мұғалімге әдептілік сақтаған ерекше маңызды болып табылады. Кейін мұғалімнің осындай мінез-құлқы біртіндеп оқушыларға беріледі.

Жадынамада мынадай ережелер болуы мүмкін:

- Егер қажет болса досыңа көмектес, бірақ оны әдепті түрде және жақсы ниетпен жаса;
- Досыңнан көмек сұраудан ұялма;
- Егер ол сеніңкәтенді түзесе, ренжіме;
- Басты ереже: сен ол үшін, ал ол сен үшін жауапты;
- Әрбір оқушы сыныптыңөміріне араласуға құқылы.

Инклюзивті сыныптағы педагог мәселесі жөнінде қысқаша.

Инклюзивті білім беру жүйесінде педагогикалық әдеп ерекше орын алады. Бұл педагогтың жалпы және кәсіби мәдениетінің құрамдас бөлігі, ол педагогикалық міндеттерді орындауға әдепті және сыпайы қарай білу, нақты бір жағдайға байланысты және балалардың жеке ерекшеліктеріне қарай мақсатқа сай шешімдер таба білуден байқалады.

Педагогикалық әдеп көбінесе педагогтың жеке қасиеттеріне, оның ой өрісіне, еркіне, азаматтық көзқарасына және кәсіби шеберлігіне байланысты болады. Инклюзивті білім беру жүйесіндегі педагогикалық әдептің негізінде қанағатшылдық сезімі сезгіштік, байқағыштық, проблемасы бар баланың психологиясын білу, оның тұлғасын сыйлау жатыр. Осыдан инклюзивті білім беру жүйесіндегі болашақ мұғалімді арнайы дайындау қажеттігі туады; және дамушы қоғамғатандау жағдайында салдарын болжай отырып, өз бетінше жауапты шешімдер қабылдай алатын, бірлесіп жұмыс жасай алатын, ұтқырлығымен, серпінділігімен және конструктивтілігімен ерекшеленетін білімді

педагогтар қажет екені белгілі. Сондықтан бүгінгі таңда Қазақстанның университеттік бірлестігінде жаңа міндеттерді орындай алатын педагогикалық білім беруді қолдау идеясы нақты бақылануда, соның ішінде инклюзивті білім беру жүйесінде.

Әдістемелік көмек.

Құрметті оқытушы! Сіз тәжірибелі дәріс әдісін 13, ал практикалық сабақтарда шағын топтарда жұмыс істеу, ИНСЕРТ әдісін, эссені пайдалана аласыз.

Тәжірибелі дәріс.

Шақыру кезеңі: дәрістің 1 бөлімі мұғалімнің құзыреттілігіне арналады. Құзыреттілік түсінігіне не жатады? Инклюзивті мектептегі мұғалім қандай қасиеттерге ие болуы керек?

Түсіну кезеңі: Оқытушы дәріс оқиды, студенттер жұмыс жасайды.

Ойлану кезеңі: «Оқытуда икемділік көрсету» деген түсінікке нені қосар едіңіз? Неліктен? (10 минуттық эссе жазу)

Шақыру кезеңі: дәрістің 2 бөлімі инклюзивті сыныпта жұмыс істеген кездегі мұғалімнің ұстанымына арналады. Инклюзивті мектепте жұмыс істеген кезде мұғалім қандай қадамдар жасауы керек? Мұғалім қандай қадамдар жасамауы керек?

Түсіну кезеңі: оқытушы дәріс оқиды, студенттер жұмыс жасайды.

Ойлану кезеңі: Сіз үшін не маңызды болды? Неліктен?

Практикалық сабақ.

Шақыру кезеңі: Инклюзивті мектептегі мұғалім қандай қасиеттерге ие болуы керек?

Түсіну кезеңі: шағын топтарда жұмыс жасауды ұсына аласыз, қадамдар беріңіз, ал студенттердің міндеті - «мұны қалай жасауға болады?» деген сұраққа жауап беру. Презентациядан кейін мәтінді таратып, қандай ақпарат сәйкес келді, қайсысы сәйкес келмегенін тексеруді ұсыныңыз.

Ойлану кезеңі: оқылған мәтінді талқылау, сұрақтарға жауап беру, студенттерге 10 минуттық эссе жазуды ұсына аласыз, «Оқу кезінде не маңызды болды?», «Авторларға қандай сұрақ қоятын едіңіз?» деген сұрақтарға жауап беруді ұсыныңыз.

1.6. Инклюзивті білім беру жүйесін басқару

Білім беруді басқару дегеніміз не?

Білім беруді басқару - бұл білім беру мекемелерінің барынша

қызмет етуін қамтамасыз етуге және оларды ресурстық қамтамасыз етуге бағытталған білім беру процесінің барлық субъектілерінің мақсатқа бейімделген қызметі. Басқару оның мынадай қызметтері арқылы іске асады: жағдайды талдау, мақсатты тұжырымдау, жоспарлау, жетекшілікті ұйымдастыру, бақылау, рефлексия және түзету. Инклюзивті білім беру жағдайында басқарудың демократиялық формалары: ынталандыру, мадақтау және т.б. қолданылуы қажет.

Мектептегі негізгі басқару субъектісі директор болып табылады. Оның негізгі қызметі педагогикалық процесс субъектілерінің қызмет жүйесін үздіксіз, мақсатқа сай, заңға сәйкес дамытудан тұрады.

Дәл осы директорпедагогикалық ұжыммен бірге инклюзивті мектептің ережелерін белгілеп, орындауы қажет, олардың ішінен мыналарды атап өтуге болады:

- мектеп бірлестігіндегі барлық оқушы бірдей;
- барлық оқушының оқыту және тәрбиелеу процесіне мүмкіндігі бірдей;
- барлық оқушының маңызды әлеуметтік байланыстарын дамыту үшін бірдей мүмкіндіктері болуы қажет;
- барлық оқушыны тиімді оқыту жоспарланады және жүргізіледі;
- білім беру процесіне жұмылдырылған қызметкерлер барлық балалардың құрбылары арасында қарым-қатынас жасау процесін жеңілдететін процедураларды білуі қажет;
- оқыту бағдарламасы мен процесі барлық балалардың қажеттіктерін ескереді;
- отбасылар мектеп өміріне белсенді түрде атсалысады;
- жұмылдырылған қызметкерлер барлық балаларға оң көзбен және оптимистік тұрғыдан қарайды.

Табысты басқарудың арқасында инклюзивті оқыту әр баланың бойындағы жақсы қасиеттерді ашу үшін өте қолайлы жағдайлар жасайды және барлық балаларға педагогтар тарапынан да, балалардың тарапынан да барынша жақсы орта қалыптастырады.

Инклюзивті мектеп не береді?

1. Білім алуға тең мүмкіндіктер. Инклюзивті мектепте әлеуметтік және отбасылық ортада болатын және еріксіз мектепте нығая түсетін теңсіздік жоқ.

2. Білімдеңгейін көтеру. Сапалы негізгі білімінің арқасында барлық оқушылар жеке қабілеттіктерін дамытудың жоғары деңгейіне жете алады, бұл жеке тұлғаның заманауи индустриалды қоғамның өміріне толық араласуына алғышарт болып табылады.

3. Әлеуметтік өзара оқыту. Ұзақ уақыт бойы бірлесіп оқу балардың арасындағы әлеуметтік қарым-қатынасты дамытады. Бұл әлеуметтік наным - сенімдердің әсерін және білім деңгейлері әр түрлі - бастауыш, орта, жоғары білімді меңгерген түрлі топ өкілдерінің арасындағы келіспеушіліктерді азайтады. Жас адамдар қоғамда өмір сүруге бірге үйренеді.

Шетелдік тәжірибе қандай?

Инклюзивті мектепті басқару кезінде шетелдік тәжірибені зерттеп білген мақсатқа сай. Әлемдегі ең бай елдерге жатпайтын Италияның 14 тәжірибесі әлемдік инклюзивті оқытудың ең табысты педагогикалық тәжірибесі болып саналады, онда мынадай ережелер заңнамалық деңгейде қабылданған:

- сыныптағы балалардың ең көп саны - 20;
- сыныптағы дамуында ерекшеліктері бар балалардың ең көп саны – 2;
- ерекше қажеттіліктері бар балаларды қолдау бойынша арнайы іс-шаралар сыныптағы сабақтарға «кіріктірілген»;
- классы, занимающиеся по специальным программам, упраздняются;
- арнаулы педагогтар жалпы мектеп мұғалімдерімен топ болып бірігеді;
- педагогтардың екі санаты да сыныптағы барлық оқушылармен өзара әрекеттеседі.

Арнаулы педагогтардың саны мен ерекше қажеттіліктері бар оқушылар санының ресми арақатынасы 1:4, алайда шын мәнінде шамамен 1:2. Егер сыныпта соқыр немесе керең бала болса, онда тұтас сынып Брайл әліппесін немесе ым - ишарат тілін үйренеді. Басты сезім - жылулық пен қамқорлық атмосферасы. 1992 жылы шыққан жаңа заң тек әлеуметтендіруді ғана емес, сондай-ақ академиялық пәндерді сапалы оқытуды да басты орынға қояды. 2003 жылы Италияның білім министрлігі ұлттық қосылусаясатының жүргізілуін жетілдіру үшін барлық директорларды жұмыстан үзбей тренинге қатысуға міндеттейді. Барлық мұғалімдерге жылына 40 сағатқа есептелген біліктілікті арттыру курсынан өту тапсырылады. Италиялық тәсілдің ерекшелігі мектептердің денсаулық сақтау саласына жататын ұйымдардың диагностика және терапия жүргізетін мамандарымен тығыз өзара әрекет етуі болып есептеледі. Осы мамандардың арасында дәрігерлер, психологтар, әлеуметтік қызметкерлер, мейірбикелер, логопедтер, функционалдық және физикалық терапевттер бар. Диагностикаға

баланың дамуын бағалаудан басқа отбасының эмоциялық ресурстарын анықтау да кіреді. Бұл оларға сүйену үшін жасалады. Италиялық мамандардың айтуынша, диагностика тура болуы керек, алайда ол «реңктен, сәуледен, тереңдіктен және басқадан» 1 тұратын суреттің тек бір бөлігі ғана.

Манчестер университетінің профессоры Питер Миттлер түрлі елдердің тәжірибесі туралы көптеген есептерінің негізінде білім берудің инклюзивті түріне табысты көшуді қамтамасыз ететін ұсынымдар келтіреді.

- Инклюзия саласында айқын саясат және оны іске асыру стратегиясын әзірлеу.
- Күшті ҰЕҰ және ата-аналар топтарын жұмылдыра отырып, жоғарғы (президенттік) деңгейде бірыңғай жоспарлаушы орган құру.
- Жергілікті деңгейде мульти тәртіптік қолдау командаларын қалыптастыру.
- Пилоттық жобаларды өрістету үшін мектеп пен балабақша арасындағы байланысты анықтау.
- Пилоттық жобаның нәтижелерін ескере отырып, қаланың әр түрлі аудандарынан бірнеше бастауыш мектепті белгілеу, олар ерекше білім алу қажеттіліктері бар балаларды қабылдай алатындай қосымша ресурстармен және қызметшілермен қамтамасыз ету.
- Мамандандырылған және көпшілік мектептердің жұмыс қатынастарына жәрдемдесу.
- ЕБҚ балаларды көпшілік мектеп шеңберінде жұмыс істейтін дағдылы немесе арнаулы сыныбына қабылдау қажет пе, жоқ па екені туралы шешім қабылдау. Қазір арнаулы сыныптардан бас тарту тенденциясы байқалуда.
- Егер алғашқы кезеңде жалпы білім беретін мектепте арнаулы сынып ашылса, жеке қосылу жоспарларын әзірлеу және енгізу.
- Мектеп топтарын қалыптастыру. Кейбір елдерде формальды емес мектеп бірлестіктері құрылуда, мысалы, 5 - 10 бастауыш мектеп: олардың біреуі – екінші сатылы мектеп, ал екіншісі - арнаулы мектеп, олар қызметшілері мен ресурстарын бөліп, сондай-ақ бірлескен тренингтер өткізіп, тығыз қарым-қатынаста жұмыс жасайды.
- Жәрдемдесетін қызметшілерді дамыту, ең дұрысы - барлығына оқу процесінің тиімділігін арттыруға көмектесетін екінші ересек адамның сыныпта болуы. Болашақта педагогтардан тұратын мықты

команда құру қажет, сонымен бірге олардың басқа мамандарға: логопед, физиотерапевт, психологтар мен медициналық қызметкерлерге қолжетімділігі болуы керек.

- Қаржыландыру. Көптеген Еуропа елдерінде ерекше білім алу қажеттіліктері бар әрбір балаға қосымша ақша «тағайындалған» болатын, алайда интеграция идеясын ілгерілету үшін бұл ең жақсы шешім бола бермейтін. Басқа елдерде, мысалы, Канаданың кейбір облыстарында жалпы мектептік бюджетке интеграцияға жұмсалатын ақшаның бір бөлігі кіреді және бұл сома ерекше білім алу қажеттіліктері бар балалардың санына тепе - тең.
- Әр мектепте қолдау тобының үйлестірушісінің болуы.
- Педагогтарды дайындау және қолдаудың айқын стратегиясын әзірлеу.
- Баланың дамуында кемшіліктері бар екені анықталғаннан кейін бірден ата-анасымен әріптестікті ретке келтіру. Ата - аналар бағалауға және шешім қабылдауға қатысады. Денсаулық мүмкіндігі шектеулі адамдардың ұйымдарымен бірлесіп қызмет жасау.

Шетелдік мектептердің тәжірибесінде инклюзивті оқыту процесінің негізгі қатысушылары және педагогтың көмекшілері болып мыналар табылады:

- Мектептің оқушылары

Әр мектепте өздерінен көмек сұрағанын күтіп жүретін көптеген қабілетті және белсенді оқушылар бар. Балалар көмектескенді жақсы көреді – бұл олардың керемет ерекшеліктерінің бірі. Оларға бір жаңа нәрсені жасаған ұнайды. Оларға өздерін қажет деп сезінген ұнайды. Сыныптастар бір-біріне жиі көмектеседі, жасы үлкен оқушылар кітап оқып береді және кіші оқушыларға сабаққа дайындалуға көмектеседі. Ерекше білім алу қажеттіліктері бар бала жақсы көмекші бола алмайды. Егер ол бірнәрсені басқаларға қарағанда жақсы білсе және оның уақыты болса, ол да жақсы көмекші бола алады. Бұл ол үшін пайдалы тәжірибе болуы мүмкін.

- Ата-аналар

Педагогтың қарауында мектептің қанша оқушысы болса, сонша ата - ана да болады. Ең бастысы, олардың бәрі қандай да бір себептермен көмек бере алмайды, алайда кейбіреулері келіседі.

- Жоғарғы сынып оқушылары

Жоғарғы сынып оқушыларының арасынан жарқын, белсенді жастарды табуға болады, олардың көбісі сыныпта мұғалімдерге

көмектесіп, тәжірибе жинағысы келеді.

- Жергілікті колледждер және институттар

Әдетте, педагогикалық оқу орындарында ерекше білім алу қажеттіктері бар балаларды балабақшаларда және мектептерде оқытуға байланысты бағдарламалар бар. Колледж және институттардың студенттеріне тиісті тәжірибе қажет. Сонда педагогтар өз біліктілігін де арттыра алады.

- Қоғамдық ұйымдар

Олар қоғамға жәрдемдесу, адамдар мен балалардың құқықтарын қорғау үшін құрылған. Олар әр түрлі ресурстық және кеңес беру көмегін көрсете алады.

Инклюзивті білім беру жүйесін басқару мәселесі жөнінде қысқаша.

Инклюзивтің табыстылығы – бұл, ең алдымен, адамның – педагогтың, ата-ананың, баланың кез келген деңгейде инклюзивті білім беруге қосылуға деген өзіндік тілегі.

Мынадай педагогикалық факторлар маңызды рөл ойнайды, оларды инклюзивті білім беру жағдайында оқыту және тәрбиелеу процесінде ескеру қажет.

1. Баланың жеке қасиеттері. Өзіндік және мінез-құлық қасиеттері, кенеттік, ауысуға дайын болу, қарым-қатынасқа түсе білу, көңіл аудару қабілеті, шыдамдылық, толеранттылық, мінезінің эмоциялық ерекшеліктері, оның тұрақтылығы.

2. Отбасындағы жағдай. Баланы отбасында қабылдауы. Ата-анасының кеңесуге және оқуға уақыты мен дайындығының болуы. Баланың туған-туыстарының өзіндік тұлғалық ерекшеліктері, сондай-ақ ата - анасының тәрбиелік ұстанымдары.

3. Әлеуметтік ортаның жағдайы. Сабақтан бос уақытта басқа балалармен ойнауға белгілі бір дене мүмкіндіктерінің болуы. Баланы мектепте ғана емес, сондай-ақ көршілерінің, туыстарының қабылдауы.

4. Инклюзивті мектептегі жағдайлар. Ең алдымен, бұл – мұғалімдердің оқу процесін әдістемелік тұрғыдан дұрыс құруға байланысты педагогикалық қабілеттіктері. Дәл осы жоғары білікті педагогтар және өз кәсібіне берілген адамдар инклюзивті білім беру идеяларын түсіне алады. Олар қиындықтан қорықпайды, уақыты мен күш-қуаты кеткеніне қарамастан өз біліктілігін арттырып, жаңа педагогикалық тәжірибе алуға талпынады. «Егер педагог сыныптағы балалардың қалауын анықтай алса, онда ол оқушыларының материалды

меңгеруге барынша көп мүмкіндіктері болатындай етіп оқыту ортасы мен процесін ұйымдастыра алады. Көптеген балалардың қалауыбірдей екені анықжәне оларды қарапайым қисынға бағына отырып, топтастыруға болады. Әр балаға арнап бірегей оқыту бағдарламасын әзірлеу мүлде қажет емес».

Әдістемелік көмек

Құрметті оқытушы! Сіз тәжірибелі дәріс әдісін 16-17, ал практикалық сабақтарда екі бөлімді күнделік әдісін, эссе пайдалана аласыз.

Тәжірибелі дәріс.

Шақыру кезеңі: дәрістің 1-бөлімі инклюзивті мектепте білім беруді басқаруға арналады. Білім беруді басқару дегеніміз не? Мектеп директоры қандай функционалдық міндеттерді орындайды?

Түсіну кезеңі: оқытушы дәріс оқиды, студенттер жұмыс жасайды.

Ойлану кезеңі: Сіз қазіргі ережелерге қандай ереже қосар едіңіз? Неліктен? (10 минуттық эссе жазу)

Шақыру кезеңі: дәрістің 2-бөлімі инклюзивті мектептің шетелдік тәжірибесіне арналады. Инклюзивті мектепте қандай ережелер бірінші орында болуы қажет?

Түсіну кезеңі: оқытушы дәріс оқиды, студенттер жұмыс жасайды.

Ойлану кезеңі: Сіз үшін не маңызды болды? Неліктен? Қандай сұрақтар туындады?

Практикалық сабақ.

Шақыру кезеңі: «Білім беруді басқару дегеніміз не? Инклюзивті мектепте қандай құндылықтар, нормалар, мақсаттар бар?»

Түсіну кезеңі: мәтінді екі бөлімді күнделік әдісімен оқып шығуды тапсырыңыз.

Ойлану кезеңі: оқылған мәтінді талқылау, сұрақтарға жауап беру, студенттерге 10-минуттық эссе жазуды тапсыра аласыз, «Оқу кезінде не маңызды болды? Авторларға қандай сұрақ қоятын едіңіз?» деген сұрақтарға жауап беруді ұсыныңыз.

2. МОДУЛЬ.

МЕКТЕПКЕ ДЕЙІНГІ БІЛІМ БЕРУ КЕЗЕҢІ

2.1. Мектепке дейінгі мекемелерде инклюзивті білім беру идеясы

Қазақстанның мектепке дейінгі мекемелерінде инклюзивті білім беру идеясы 1995 жылдан бері іске асырылуда, оның негізі «Шаг за шагом» халықаралық білім беру бағдарламасының философиясында қаланып, 53 балабақшада іске асырылды. Ерекше қажеттіліктері бар балаларды кәдімгі бала бақшаларға қосу тәжірибесі оң нәтиже берді. Бұл идея 1997 жылы «Балаларды құтқарыңыз» (Ұлыбритания) қорымен жалғастырылды.

Егер дамуында кемшіліктері бар балаларға аса қамқорлық танытқан барлық елдердің тарихына үңілсек, мынадай тұжырым жасауға болады: ХІХ ғасырға дейін балаларға қарау қамқоршылық сипатында болды, балалар үйде қалып, отбасыларына масыл болды немесе балалар үйіне тапсырылды.

1800 жылы француз дәрігері Жан-Марк Итар дамуында ауытқулары бар балаларды оқытудың бірегей әдістемесін жасап шығарды. Бұл әдістеме кейін АҚШ-та жетілдірілді, онда балалардың ақыл-ойының даму мәселелерін ғылыми тұрғыдан зерттейтін ұйымның негізі қаланды. 1830 жылы АҚШ-та керең және соқыр балаларға арналған алғашқы мектептер ашылды, олар үйден алыс орналасты және интернаттардың қағидасы бойынша жұмыс істеді.

Ресейде арнаулы білім беру жүйесі революциядан кейін 1917 жылы құрылды. Мемлекет баланың мамандандырылған оқу орнында оқуы мен тұруына ақы төледі.

1900 жылдары итальяндық дәрігер Мария Монтессори «Балалар үйін» құрып, Римдегі кедей отбасылардан шыққан балаларға көмек көрсетуге әрекет етті. Ол балалардың өзіндік жеке қасиеттерін сыйлау, оларға өздеріне қызықты істі таңдауға мүмкіндік беру, балаларды мадақтау қажет екеніне сенімді болды.

XX ғас. 50 жылдарының ортасында АҚШ-та дамуында кемістіктері бар балаларды олардың заңды құқықтарының және сол уақыттағы заңнаманың негізінде кәдімгі балабақшаларға қабылдай бастады.

XX ғас. 60 жылдарының ортасында АҚШ-та «Хед старт» жобасы жүргізіле бастады, яғни дамуында кемістіктері бар балаларды ерекше бағдарламамен жұмыс істейтін көпшілік балабақшаларға қосу

бағытында алғашқы қадамдар жасалады. Осы актінің идеясын «Шаг за шагом» халықаралық білім беру бағдарламасында дамытты, ол әлемнің 30-дан аса елдерін қамтыды және 1994 жылдан бастап Қазақстанның мектепке дейінгі білім беру жүйесінде жұмыс істей бастады. Инклюзивті білім берудің онжылдық тәжірибесі ата-аналарға білім беру мекемесін таңдау жағынан өз баласының қызығушылықтарын қорғауға мүмкіндік берді.

2005-2008 жылдары «Шаг за шагом» бағдарламасы біртіндеп өз жұмысын тоқтатты, алайда оның инклюзивті білім берудегі оң тәжірибесін «Балаларды құтқарыңыз» қоры жалғастырды. 2007 ж. қаңтарда Қазақ Республикасы Үкіметінің Қаулысымен «Мектепке дейінгі білім беру және балаларға күтім жасау» Қазақ Республикасының Мемлекеттік стандартын бекіту туралы жарлыққа қол қойылды, онда «күтілетін нәтижелер» бағанындағы тармақтардың бірінде былай жазылған: «Инклюзивті білім беру концепциясын дамыту және енгізу».

Балаға қарай бағытталған балабақшалар үшін әр бала бірегей және қоғамға өз үлесін қосады деген сенім тән. Дамуында кемістіктері бар балалар дағдылы дамып келе жатқан балалармен бірге оқыған кезде оларға өздерінің жетістіктерінің негізінде және оларда болуы мүмкін когнитивтік, физикалық, әлеуметтік немесе эмоциялық мәселелеріне қарамастан танылуға бірдей мүмкіндік пайда болады. Балабақшаның осындай топтарында балалардың бойында әр адамның түсінуге және сезінуге көмектесетін әр түрлі мүмкіндік диапазоны бар екені туралы түсінік пайда болады.

Баланың қызығушылықтарына бағытталған топтар құрылған балабақшаларда мынадай сенімдер бар:

- оқыту және тәрбиелеу әр бала үшін жекешелендірілуі қажет;
- әр балаға әрі қарай оқуына қолайлы болатын таңдау жасауға мүмкіндік беру қажет;
- оқыту процесіне балаларды белсенді түрде жұмылдыру қажет;
- Ата-аналарды баласын оқытуға тікелей атсалысуға үнемі жұмылдырып отыру қажет;
- балабақша қызметкерлері әр түрлі қабілеттіктерге қарамастан балалардың ерекшеліктерінен гөрі ұқсастықтары көбірек екеніне сенуі және ата-аналарды сендіруі қажет;
- балалар отбасының және қоғамдастықтың бір бөлігі болып табылады;
- балалар көбінесе кәдімгі өмірге бейімделген бірлестікте бір-бірінен

үйренеді;

- балалар өздерінің қажеттіктері мен жеке мүмкіндіктері назарға алынып, қанағаттандырылатын жағдайда дамиды.

Білім беру мекемелеріндегі мәселелер жөнінде қысқаша

Біздің мемлекетімізде инклюзивті білім беруді енгізу бойынша жұмысты әрі қарай жалғастыру мәселелерінде біз, яғни педагогтар шешуі қажет бірқатар маңызды сұрақтар бар, атап айтқанда:

- көпшілік оқу орындарының мұғалімдері мен тәрбиешілерінде балалардың білім тапшылығының орнын толтыруға дайындығы, шеберлігі және уақыты бар ма?
- арнаулы және көпшілік оқу орындарының ата-аналары, мұғалімдері инклюзивті білім беру жағдайында бір уақытта, ұйымдасып және тұрақты түрде жұмыс істеуге дайын ба?
- біздің жалпы білім беретін мектептерімізде шамадан тыс жүктеме болу, сондай-ақ мүмкіндіктері шектеулі балаларға қосымша сабақтар жүргізу қаупі жоқ па? Оларда бос уақыт қала ма?
- ойын кезінде баланы шеттету күйіне ығыстыру орын алмай ма?
- коммуникациялық проблемалары бар балаларды қалай оқыту қажет және педагогтың өзі балалармен қарым-қатынас жасау тәсілдерін (ым-ишарат тілі, Брайль әліппесі) қалай меңгеруі қажет?
- материалдық шығындарды көздейтіндіктен біздің мектептеріміз бен балабақшаларымызда қажетті техникалық және кеңістіктік алғышарттарды жасауға бола ма?

Осылайша, инклюзивті оқыту жағдайында мұғалімдердің алдында тұрған басты сұрақтар – жұмыс және материалдық ресурстар туралы сұрақтар. Балабақшалардағы мектепке дейінгі білім беру, ЖОО мамандарын даярлау, біліктілікті арттыру жүйесінде оқу-әдістемелік жұмысты толық жүзеге асыру үшін инклюзивті білім беру бойынша жұмыс жүргізілген білім беру мекемелерінің тәжірибесін зерттеу қажет.

Әдістемелік көмек

Құрметті оқытушы! Сіз тәжірибелі дәріс әдісін 17, ал практикалық сабақтарда екі бөлімді күнделік әдісін, эссені пайдалана аласыз.

Тәжірибелі дәріс.

Шақыру кезеңі: дәріс мектепке дейінгі мекемеде инклюзивті топтар құруға арналады. Мектепке дейінгі мекемелерге инклюзивті жүйені енгізу қаншалықты шынайы?

Түсіну кезеңі: оқытушы дәріс оқиды; студенттер жұмыс жасайды.

Ойлану кезеңі: қазіргі ережелерді қандай ережемен толықтыратын

едіңіз? Неліктен? (10 минуттық эссе жазу).

Практикалық сабақ.

Шақыру кезеңі: «Балаларға бейімделген балабақшалар» деген сөз тіркесін қалай түсінесіз?

Түсіну кезеңі: мәтінді екі бөлімді күнделік әдісімен оқып шығуға беру.

Ойлану кезеңі: оқылған мәтінді талқылау, сұрақтарға жауап беру, студенттерге 10-минуттық эссе жазуды ұсына аласыз, «Оқу кезінде не маңызды болды? Авторларға қандай сұрақ қоятын едіңіз?» деген сұрақтарға жауап беруді ұсыныңыз.

2.2. Инклюзивті білім беру: балаларға, отбасыға, педагогқа тиімділігі

Инклюзивті білім беру. Балаларға қандай пайдасы болады?

Инклюзивті білім беру тәжірибесі проблемасы бар балаларға да, кәдімгі балаларға да пайдалы болады. Проблемасы бар балаларға ол еліктейтін нәрсе болады. Кәдімгі балалар ұжымының мүшесі болу – қасында қарым-қатынас жасау дағдыларын және олардың жасына сәйкес келетін басқа да әлеуметтік дағдыларды қалыптастыруға рольдік үлгі ұсынатын құрбы-құрдастарыңның болуы дегенді білдіреді. Өзара әрекеттесу балаларға достық қарым-қатынас орнатуға, қажетті қолдауға ие болуға көмектеседі («Snell and Vogle», 1996). Қосылу тәжірибесі балаларды когнитивтік тұрғыдан дамытуда өте пайдалы: оларда оқуға деген уәждеме пайда болады, зеректігі дамиды. Табысты қосылу балалардың өмір бойы дағдылы ортада, жалпы адамдардың арасында қиындықсыз өмір сүруіне негізделуге көмектеседі. Кәдімгі балалар да инклюзивті оқытудан пайда алады. Олар ерекше қажеттіктері бар балалар тап болатын қиындықтарды жақсырақ түсінетін болады. Олар басқа балалардың қажеттілігіне сергек қарауға тәрбиеленеді, балалардың арасындағы айырмашылықтарды қабылдап үйренеді, барлығымыз қиындықтарды жеңе алатынымызды және айналамыздағы адамдардың қолдауымен жетістікке жете алатынымызды түсінеді.

Зерттеулер қалыпты дамитын балалардың өздерінен ерекшеленетін адамдарға қарым-қатынасы жақсаратынын, өздерінің әлеуметтік жауапкершілігін түсіну ықтималдығы көбейетінін көрсетіп отыр (Staub and Peck, 1995).

Инклюзивті білім беру. Отбасыларға қандай пайдасы болады?

Отбасылар үшін пайдасы. Ата-ана болу – күрделі міндет, тіпті қалыпты дамитын балалармен де. Дамуында кемшіліктері бар баланы тәрбиелеуде ата-аналарда ерекше қиыншылықтар пайда болады. Егер баланы дағдылы балабақшаға немесе мектепке орналастыруға мүмкіндік болса – бұл ата-анаға үлкен көмек және пайда. Инклюзивті балабақшаға баратын бала күн сайын өзгеріп отырады, басқа балаға айналады және ата-аналар айналасындағылардан бөлектенуді азырақ сезінеді. Ата-аналар басқа ата-аналармен танысып, қызығушылықтар аясы, қолдау пайда болады. Барлық ата-аналар өз балаларының болашағы үшін алаңдайды, ал дамуында қиындықтары бар балалардың ата-аналары екі есе артық алаңдайды. Алайда олар баласының балабақшадағы тобының өміріне белсенді түрде қосылса, олардың мазасыздығы азая түседі. Егер әрбір ата-ана топтың бір бөлігіне айналса, бұл топтағы тәрбие жұмысының тиімділігін арттырады және балаға жетістікке жетуге көмектеседі.

Инклюзивті білім беру. Педагогтарға қандай пайдасы болады?

Педагогтар үшін пайдасы. Балабақшаның инклюзивті тобында жұмыс істейтін тәрбиешілерге балаларды дамыту саласында білім қажет. Инклюзивті топтарда жұмыс істеу тәжірибесі көбейген сайын оларда балалардың ерекшеліктерін көру білігі пайда болады, баланың күшті жақтарын сенімді бағалайды, балаға қолдау көрсету қажет салаларды анықтайды. Ерекше білім алу қажеттіліктері бар балалар мен кәдімгі балаларды бірге оқыту тәжірибесі педагогтарға барлық балалардың дамуындағы орасан зор ерекшеліктерді түсінуге көмектеседі.

Сыни тұрғыдан ойлау – проблемалық міндеттерді шешу, салыстыру, негізгіні белгілеу, ұқсас және ерекше белгілерін, себеп-салдарлық тәуелділіктерін табуды білдіреді.

Қазіргі таңда балаға қарай бейімделген балабақшалар бүкіл әлемде бар. Олар балалардың жеке қажеттіліктерін қанағаттандыру үшін және демократиялық мұраттар мен қағидаларды дамытуға ықпал жасау үшін қызмет етеді. Мұндай балабақшаларда балаларға таңдау жасау, сыни тұрғыдан ойлау, өздерінің шығармашылық қабілеттерін және қиялын пайдалану, өздерінің шешімдері үшін жауапкершілік алу, бір-біріне көмектесу мүмкіндігі беріледі.

Педагогтар мұндай топтарда әр баланың әлеуетін ашуға, әрқайсысының қажеттіліктерін қанағаттандыруға талпынады, өзінің амалдары және іс-әрекеті арқылы адами қарым-қатынас құндылығын көрсете отырып, әр түрлі адамдарға төзіммен қарауға тәрбиелейді.

Басты мәселе жөнінде қысқаша

Ерекше білім алу қажеттіктері бар балалармен жұмыс жасау ерекше білімі жоқ тәрбиешілерге арналған әдістемелік құралдардың болмауынан қиындай түсетінін бақылау дәлелдеді. Сондай-ақ, инклюзивті білім беру дамуында қиындықтары бар балаларға да, кәдімгі балаларға да пайдалы екендігі туралы ерекше қажеттіктері бар балалардың да, кәдімгі балалардың да ата-аналарының пікірі бірдей екені анықталды. Денсаулық мүмкіндігі шектеулі балаға өзінің құрдастарының ортасында болу қарым-қатынас жасау дағдыларын және жасына сәйкес басқа да әлеуметтік дағдыларын қалыптастыруға оң әсерін тигізеді. Дамуында кемшіліктері бар балалардың дағдылы балабақшаларға ерте жастан табысты қосылуы олардың алдағы өмірінде басқа адамдармен бірге қалыпты ортада болуға үйренуіне негіз салады.

Әдістемелік көмек

Құрметті оқытушы! Сіз тәжірибелі дәріс әдісін 19, ал практикалық сабақтарда ИНСЕРТ әдісін, эссені пайдалана аласыз.

Тәжірибелі дәріс.

Шақыру кезеңі: Дәріс инклюзивті білім берудің тиімділігіне арналады. Балаларға қандай пайдасы болады? Ата-аналарға қандай пайдасы болады? Мұғалімдерге қандай пайдасы болады?

Түсіну кезеңі: Оқытушы дәріс оқиды, студенттер жұмыс жасайды.

Ойлану кезеңі: Осы ережелерді қандай ережемен толықтыратын едіңіз және неліктен? (10 минуттық эссе жазу)

Практикалық сабақ.

Шақыру кезеңі: студенттерге «Қосылу процесінен мемлекет қандай пайда көреді?» деген сұрақ қоя аласыз.

Түсіну кезеңі: мәтінді екі бөлімді күнделік әдісімен оқып шығуға беріңіз.

Ойлану кезеңі: оқылған мәтінді талқылау, студенттерге 10 минуттық эссе жазуды ұсына аласыз, «Оқу кезінде не маңызды болды? Авторларға қандай сұрақ қоятын едіңіз?» деген сұрақтарға жауап беруді ұсыныңыз.

2.3. Инклюзивті білім беруді балабақшада енгізу тәжірибесі

Инклюзивті бағыттағы балабақшаға бару арқылы бала өзіне ересек адам болғанда қоғамда тәуелсіз және тиімді қызмет етуге қажет болатын дағдыларды иеленеді.

Баланың дамуында еліктеу маңызды орын алады. Ерекше қажеттіліктері бар балалардың мінез - құлқы, олардың адамгершілік және жігерлілік қасиеттерін дамыту көбінесе олардың айналасындағы адамдарға еліктеуіне байланысты болады. Балалар үлкендердің және құрдастарының әдеттеріне, іс-әрекеттеріне еліктейді, сондықтан ерекше қажеттіліктері бар балаларды инклюзивті білім беруге мұқият қосу ұжымдық ынтымақтастыққа негізделген және қоғамда мүгедек балаларға және жалпы мүгедектерге оң қарым-қатынас құра алады. Ерекше қажеттіліктері бар балаларды дамуында ауытқулары жоқ құрдастарымен біріктірудің пайдасы туралы тағы бір сендірерлік дәлел құрдастардың қоғамның көзқарасын өзгерту үшін жасаған бірлескен іс-әрекетінің әсерін білуіміз бен түсінуімізге негізделген. Құрбы-құрдастардың өзара қарым-қатынас жасауының маңыздылығы көпшілікке белгілі феномен болып табылады. Құрдастардың ойнауы және өзара әрекет етуі баланың қалыпты өсуі мен дамуына негізгі шарт болуы мүмкін.

Алайда құрдастардың өзара әрекет етуі балаларға бірін-бірі бақылау және тығыз қарым-қатынас жасау мүмкіндігі берілген жағдайда ғана ықпал ете алады. Қалыпты дамитын балалар мүгедектік туралы білім алуы үшін және оларға төзімді қатынас құруы үшін сол балалардың арасында шынайы, тікелей өзара әрекет ету қажет.

Мәселелер жөнінде қысқаша

Даму мүмкіндіктері шектеулі балалар көптеген мінез-құлық жағдайларында қалыпты әрекет ете алады, олардың мінез-құлқының өзгеше жақтарына ерекше назар аударғандықтан, оларды арнаулы білім беру мекемелеріне орналастыру жағымсыз салдарға әкелуі мүмкін. Инклюзивті білім беру бағдарламасы ұсынып отырғандай, ерекше қажеттіліктері бар балаларды жалпы білім беретін мектепке дейінгі мекемелерге қосу әр балаға мінез-құлқында дене, ақыл-ой немесе психикалық дамуының ауытқулары нәтижесінде болған кемшіліктерді белсенді түрде жеңе отырып, мінез-құлқының «қалыпты» жақтарын пайдалануға және кеңейтуге мүмкіндік береді. Күрделірек жағдаймен өзара әрекеттесу «қалыпты» бала үшін де, сондай-ақ денсаулық мүмкіндігі шектеулі бала үшін де маңызды. Алайда соңғы баланың бірқатар себептермен қоршаған ортамен үйлесе алмау жағдайы жиі болады. Біріншіден, оның қозғалысы шектеулі болуы мүмкін, бұл оның функционалдық қажеттіліктерінің қанағаттануын тоқтатып қояды, немесе ол эмоциялық жетіспеушілікті бастан кешіруі мүмкін, сол себептен айналасындағылармен қатынасуға талпынбайды. Екіншіден,

дамуында кемшіліктері бар көптеген балалар енжар және қолдаусыз қоршаған ортаны тануға қабілетсіз. Үшіншіден, арнаулы қажеттіліктері бар кейбір балалар біршама оқшауланған жерлерде тұрады және ата - аналары олардың сыртқы әлеммен байланысуына көбінесе қарсы болады. «Дені сау» балалар мен ересектердің ортасына, басқа жағдайға енгізу кейде қатты шектелуі мүмкін, сондықтан да баланың жаңа жерлерді көру және зерттеу, жаңа адамдармен танысу мүмкіндігі де өте аз. Мұндай жағдайлар онсыз да баяу өсуді басып тастауы мүмкін.

Көптеген ата-аналар балаларының физикалық кемшіліктері туралы білгенде өздерін ыңғайсыз сезінеді, осыдан кейінгі эмоциялық реакция дамуы жағынан онсыз да артта қалған немесе дамуы өзгеше баланың өсуіне алдағы уақытта тек кедергі жасауы мүмкін.

Кейбір ата-аналар дамуындағы жетіспеушіліктің орнын тым артық қамқорлықпен толтырады, бұл іс жүзінде баланы қарапайым іс-әрекеттерді орындау және қоршаған ортамен өзара қарым-қатынас орнату мүмкіндігінен айырады. Нәтижесінде бала әлемнен табанды түрде қол үзе бастайды, бұл оның қарапайым мінез-құлық дағдыларын меңгеруін баяулатады.

Әдістемелік көмек

Құрметті оқытушы! Сіз тәжірибелі дәріс әдісін 19, ал практикалық сабақтарда ИНСЕРТ әдісін, эссені пайдалана аласыз.

Тәжірибелі дәріс.

Шақыру кезеңі: дәріс балабақшаларда инклюзивті білім беру идеяларын енгізу тәжірибесіне арналады. Инклюзивті білім беру идеяларын енгізу кезінде балабақшалар неге көңіл аудару қажет?

Түсіну кезеңі: оқытушы дәріс оқиды, студенттер жұмыс жасайды.

Ойлану кезеңі: Инклюзивті оқытуды балабақшаларға енгізу кезінде қандай механизмдер мен стратегиялар болуы қажет? Неліктен? (10 минуттық эссе жазу)

Практикалық сабақ.

Шақыру кезеңі: «Инклюзивті білім беру идеяларын енгізудің балабақшаларға қандай пайдасы болады?»

Түсіну кезеңі: мәтінді ИНСЕРТ әдісімен оқуға беру.

Ойлану кезеңі: оқылған мәтінді талқылау, сұрақтарға жауап беру, студенттерге 10 минуттық эссе жазуды ұсына аласыз, «Оқу кезінде не маңызды болды?», «Авторларға қандай сұрақ қоятын едіңіз?» деген сұрақтарға жауап беруді ұсыныңыз.

2.3. Барлық балаларды қосуға арналған көрсеткіш

Балабақшада инклюзивті топтарды қалай құруға болады?

Балабақшада инклюзивті топтарды құру педагогтар, әкімшілік қызметкерлері және отбасылар үшін қиын іс болуы мүмкін.

Инклюзивті топтарды құрмастан бұрын ата-аналар мен балабақшаның қызметкерлері қосуға қатысты ата-аналардың, сондай-ақ балабақша қызметкерлерінің қауіптерін талқылау үшін жиналуы керек. Мұндай талқылаулар алдағы өзгерістер туралы ақпараттың болмауынан туындайтын көптеген проблемалардың алдын алуы мүмкін.

Балабақшаның қызметкерлері проблемасы бар балаларды қосу процесінің сәтті болуы, болмауында аса маңызды орынды алады. Олар ресурстар тауып, шешім қабылдауы, қиындықтарды еңсеруі және қызметкерлерді өзгерістерге дайындауы қажет. Инклюзивті топта жұмыс істеу үшін мұның нәтижесі туралы анық білу қажет және ол осы балабақшаның философиясына сәйкес келуі керек. Балабақшаның басшылары адалдық танытып, батыл шаралар қабылдаса немесе шешім қабылдай алмаған жағдайларда өзгерістер болмайды.

Инклюзивті процеске тартылатын топтарға қосымша қолдау қажет. Педагогтар мен тәрбиешілерді оқыту қажет. Ата-аналарға ақпарат дайындап, оларды қолдау қажет және олар нәтижеден күмәнданатын болса, оларды қатал және сенімді басқару қажет. Кәдімгі балаларға да басшылық пен қызметкерлердің тарапынан қолдау көрсетіліп, көңіл бөлінуі керек. Басшының сенімі берік болуы керек және өзінің сенімі мен жанашырлығының арқасында ол қосу тәжірибесінің табыстылығына жәрдемдесе алады. Қосу процесіне жұмылдырылған адамдардың барлығы жұмысты жоспарлауға атсалысуы қажет.

Жаңадан бастап жүргендерге арналған бірнеше ұсыным:

- Унегізгі міндетті қалыптастыру қажет;
- У-педагогтар мен ата-аналарды дайындауға арналған қолдағы бар ресурстарды тізімдеу;
- Упедагогтар мен ата-аналарға бірлесіп жоспарлауға, жетекшілік етуге, қаржылық және адами ресурстарды бөлуге қатысты ескертулерін айтуға мүмкіндік беру;
- Упікірлестердің бірыңғай командасында жұмыс істеу әдісі бойынша міндеттерді шешуде қызметкерлерге жүйелі қолдауды қамтамасыз ету;
- Ужетістіктерді атау және алдағы қызметте соларға сүйену;
- Убалабақшада ата-аналарға арналған орталық құру, олардың ішінен жаңа істі ұйымдастыруға мүмкіндігінше қолдан келетін көмек көрсете алатындарын тарту (қоңырауға жауап беру, қосу

бойынша материалдар мен кітаптар беріп, кітапханашының қызметін орындау);

- әкімшілік топтағы балалардың жалпы санын азайту туралы ойлануы қажет.

Ақыл-ой кемшілігі бар балалар өздерінің құрдастарымен бірге оқыған кезде оқу жетістіктері бойынша олармен тең келе алмайды, бірақ олар құрдастарының еңбекқорлығын, адалдығын, достығын, шынайылығын, жақсылығын, яғни адамның абыройы мен парасаттылығын дәлелдейтін қасиеттерін бағалай алады. Дамуында ауытқулары бар балалар өздерінің ауытқулары жоқ құрдастарына қарағанда мінез-құлық ерекшеліктері және оқу материалын қабылдау қабілеті жағынан жеке ерекшеліктердің үлкен амплитудасына ие екені белгілі. Ерекше қажеттіктері бар балаларды қалыпты дамитын мектепке дейінгі жастағы балалармен біріктірудің пайдасы туралы тағы бір дәлел бар. Оқыту механизмі немесе даму стратегиясы ретінде еліктеме әлі толық зерттелген жоқ, алайда үміттендіретін нәтиже бар, ол бақылап оқытудың әсерін растайды. Д. Партон еліктемеге мынадай анықтама береді: «...бұл бұрын бақыланған оқытумен ұқсастығы бар және алғашқы бақылаудың нәтижесі ретінде пайда болатын кез келген молярлық немесе молекулалық реакция. Еліктеп оқытуды қарастырып, Д. Партон еліктеуді үйрету (яғни адам бұрын көрген немесе естіген ерекше мінез-құлық үлгісін қайталау шеберлігін қалай меңгере алады) мен еліктеме арқылы үйретудің (яғни баланың қорында, «репертуарында» бар мінез-құлық дағдыларын пайдалану арқылы ұқсас мінез-құлық шығарып, үлгі әрекеттерін қайталау) арасында маңызды ерекшелік жүргізеді. Ерекше қажеттіктері бар балаларды қалыпты дамитын балалармен бағдарламаға қосудың ықтимал пайдасын талқылауда, ең алдымен, соңғы механизм – еліктеме арқылы оқыту қызықты. Балалар басқалардың іс-әрекетіне қарап өзін қалай да ұстай алатынына күмәнданатындар аз, дегенмен де осы біршама тікелей пікірге анықтама беру қажет. Балалар еліктеменің көмегімен оқи алатыны белгілі бола бастады, бірақ еліктеуге ниет білдіруге көптеген уәждемелік, қысым жасайтын және күшейтетін өзгермелі факторлар ықпал етеді. Үлгі ерекше реакциялар тудыратын, оң нәтиже беретін қандай да бір білімі бар жеке тұлға ретінде қарастырылуы қажет екені маңызды болуы мүмкін. Басқа зерттеушілер үлгі ерекше реакциялар тудыратын, оң нәтиже беретін қандай да бір білімі бар жеке тұлға ретінде қарастырылуы қажет екенін көрсетеді. Өзге зерттеушілер еліктеме пассивті бақылаудан гөрі, белсенді қатысу кезінде жақсырақ байқалатынын көрсетеді.

Басты мәселе жөнінде қысқаша

Имитациялық оқытуға жасалған шолуға негізделген ерекше қажеттіліктері бар балалар мен ешқандай ауытқулары жоқ балаларды біріктіру бірқатар себептермен тиімді білім беру баламасы болуы ықтимал. Біріншіден, балалар бақылаудың нәтижесінде жаңа реакциялар алады және күрделі, кешенді мінез-құлық имитацияларын қабылдай алады. Ерекше қажеттіліктері бар баланы оқшаулау ынталану және алдағы уақытта оқу қабілетін азайтуы мүмкін. Екіншіден, белсенді қатысу еліктеушілік оқытуды кеңейтеді. Бұл жаңалық дене бітімінде кемшіліктері бар мектепке дейінгі жастағы балалар мен олардың «дені сау» құрдастарының арасындағы қатынасты қамтамасыз ететін бағдарламалар үшін пайдалы. Үшіншіден, балалардың осы таңдалған үлгіге бейімділігі туралы нұсқаулар бар. Бұл балалар тиімді реакция туғыза алатындардың мінез-құлқына еліктейтінін білдіреді. Бұл жаңалықтар ерекше қажеттіліктері бар балалар «басқа» балалармен емес, белгілі бір білігі мен білімі бар үлгілермен қарым-қатынас жасайтынын алға шығарады. Мұнымен қоса, бұл нәтижелер қалыпты бала ерекше қажеттіліктері бар балалардың қарапайым реакцияларына немесе әдеттен тыс мінез-құлық үлгілеріне еліктейді деген қорқынышты азайтады.

Әдістемелік көмек

Құрметті оқытушы! Сіз тәжірибелі дәріс әдісін 21, ал практикалық сабақтарда ИНСЕРТ әдісін, эссені пайдалана аласыз.

Тәжірибелі дәріс.

Шақыру кезеңі: Дәріс балаларды қосу көрсеткішіне арналады. Қосу процесі дегеніміз не? Бейімделу – бұл сөзді қалай түсінесіз?

Түсіну кезеңі: Оқытушы дәріс оқиды, студенттер жұмыс жасайды.

Ойлану кезеңі: Қосу процесі табысты болуы үшін мектепте қандай жұмыстар жүргізілуі керек? Неліктен? (10 минуттық эссе жазу). Практикалық сабақ.

Шақыру кезеңінде студенттерге мынадай сұрақтар қоюға болады: «Қосу кезінде мектептің басқаруы қандай болуы қажет?», «Инклюзивті мектептің қандай құндылықтары, ережелері, мақсаттары бар?».

Түсіну кезеңінде: мәтінді екібөлімді күнделік әдісімен оқып шығуға беру.

Ойлану кезеңінде: Оқылған мәтінді талқылау, сұрақтарға жауап беру, студенттерге 10 минуттық эссе жазуды ұсына аласыз, «Оқу кезінде не маңызды болды? Авторларға қандай сұрақ қоятын едіңіз?» деген сұрақтарға жауап беруді ұсыныңыз.

3. МОДУЛЬ.

ТҮЗЕТУ ПЕДАГОГИКАСЫ

3.1. Мектепке дейінгі және жалпы білім беретін ұйымдарда баланың қызығушылықтарына бейімделген инклюзивті топтар мен сыныптарды құрудың негізгі қағидалары

Біздің ойымызша, бүгінгі таңда инклюзивті сыныптар мен мектепке дейінгі топтарды құру кезінде Мария Монтессоридің мүмкіндігі шектеулі балалардың білімін жетілдіруге арналған педагогикалық жүйесінің негізгі қағидаларына сүйенуге және тәрбиелеу және оқыту тәжірибесінде қолдануға болады.

Антропологиялық қағида.

Монтессоридің педагогикасы «баладан» басталады, оның ұйытқысы бала, оған білім беру антропологиялық және психологиялық тұрғыдан жүзеге асырылады.

Осы педагогикалық жүйеде адамның еркіндігі мен қадір - қасиетіне бала кезінен бастап көңіл бөлу өте маңызды болып табылады.

Тәрбиелеу процесіне қойылатын негізгі талаптардың бірі – «баланың рухани еркіндігіне құрметпен қарау».

Монтессори үшін адамның рухани дамуы оның психикалық және физикалық дамуымен тығыз байланысты және ол ақыл-ойды, ойлау қабілеттерін дамыту, жалпы дамыту үшін қабылдау және сезу, қимыл-қозғалыс органдарын дамыту маңызды орын алатынына үнемі ерекше көңіл бөлетін.

Баланың даму еркіндігі шарттарының қағидасы. Монтессори тәрбиелеу құрылымын өзгерту дегенді тәрбиелеу процесінде «еркіндік жағдайын» жасау деп түсінді. Дәл осы себептен де Монтессори үшін іс-әрекет пен құралдарды еркін таңдау топтарда оқу процесін ұйымдастыруды дәстүрлі сыныптық сабақ жүйесінен және әдеттегі балабақшадағы топтық сабақтардан түбірімен ерекшелейді. Еркін, дербес, өзін-өзі басқаратын және жауапты тұлғаны тәрбиелеу басты мақсат болып табылады. Осыдан Монтессори бойынша білім алудың ұраны шығады: «Маған мұны өзім жасауға көмектесші». «Мен өзім!» деген баланың тілегін педагог міндетті түрде орындауға тиіс. Монтессоридің пайымдауынша, кішкентай бала дербес және жауапты адам болып өсуі үшін, оның дербестікке, тәуелсіздікке ұмтылысын ересектер құрметтеп, тәрбиелеу процесінде нығайтуы және қолдауы қажет. Монтессори педагогикасына үстіртін қарау балаларға олардың

еркеліктерінен және бір мезеттік тілектерінен анықталатын шектеусіз еркіндік берілгені туралы, балалар «қалаған нәрсесін жасайды» деген жалған ой қалыптастыруы мүмкін. Іс жүзінде бұл олай емес. Монтессори педагогикасында еркіндік, біріншіден, басқа балалардың және ұжымның қажеттіктерімен («Өзгелерге кедергі жасамайтын нәрсенің бәрін жасауға болады», «Әрбір затты немесе нәрсені орнына қайта қою керек»), екіншіден, істің қажеттілігімен («Ештеңе жасамауға болмайды», «Бастаған істі міндетті түрде соңына дейін жеткізу керек») нақтыланады. Монтессори осылай ғана «өз-өзіңнің шеберің» болуды үйренуге болады деп есептеді. Оның жүйесінде еркіндік: баланың дидактикалық даярланған ортада қозғалу еркіндігін, іс-әрекет жасайтын орынды таңдау еркіндігін, танымдық қызығушылықтарын қанағаттандыру үшін заттар мен дидактикалық материалды таңдау еркіндігін, өз іс-әрекетінің ұзақтығын анықтау еркіндігін, білім деңгейін таңдау еркіндігін, басқа балалармен жұмыс жасауда қарым-қатынас жасау және бірігу еркіндігін білдіреді. Еркін іс-әрекет жағдайында бала өзінің мүмкіндіктерін бағалауды және материалды, орынды, серіктестерін және т.б. таңдауға қатысты шешімқабылдап үйренеді, қабылданған шешімге қатысты өзінің жауапкершілігін түсінеді, сыртқы талаптан емес, ішкі талаптан болатын іс-әрекет процесіне және нәтижесіне қуанады.

Арнайы даярланған оқыту ортасы қағидасы.

Оқыту ортасын құру кезінде баланың дене мүмкіндіктері міндетті түрде ескеріледі. Оңай қол жететін сөрелерде мұқият ойластырылған және оқушыны жан - жақты дамытатын бірегей мүмкіндігі бар көптеген дидактикалық материалдар ұсынылады.

«Монтессори – материалының» қасиеті мен сапасы жаттығу процесінде назарды поляризациялауға барынша ықпал етеді. Өз еркімен таңдалған істің мәніне саналы түрде ену жүреді. «Монтессори - материалы» жинақталған білімнің нақты, заттық жүзеге асуын, барынша дараландырылмаған, субъективтіліктен және жеңіл-желпі бөлшектерден айырылған, білім алу тәсілдері туралы адамдардың көптеген ұрпақтарының білімін жинақтайтын адам болмысының кейбір «элементін» білдіреді (Монтессоридің сөзімен айтсақ «заттандырылған абстракциялар»). Монтессори педагогикасында балаға дидактикалық материалмен жасалған жаттығуларда берілген белгілі элементтерден оған күрделі болатын жаңа әрекеттерді синтездеу процесін жандандыруға ерекше көңіл бөлінеді. Сол себептен Монтессори жазуды жазу арқылы, оқуды оқу арқылы, сурет салуды сурет салу

арқылы үйретпейді, ол балаға осы күрделі әрекеттерді өз бетінше «элементтерден құрастыруға» мүмкіндік береді, әрі әрқайсысына өз уақытында, оның тиісті сензитивтік кезеңі келгенде.

Баланы жазуға және оқуға жанама түрде дайындау үш жастан басталады және дидактикалық материал, ең алдымен, баланың дамуына сәйкес «ақыл-ой тәртібін хабарлау» үшін қызмет етеді. Монтессори материалы баланың қоршаған ортаны «меңгеруіне» зор көмек болып табылады. Бала үшін Монтессори-материалдары «әлемге есік ашатын кілт», оның арқасында бала әлем туралы өзінің ретсіз ойларын ретке келтіреді, оларды құрастырады.

Монтессоридің пікірі бойынша, «материал... баланың ішкі жұмысының көмекшісі және жетекшісі болуы керек, басқаша айтатын болсақ, бала әлемнен оқшауланбаған, оғанбүкіл әлемді және оның мәдениетіниеленуге жәрдемдесетін «құрал» беріледі.

Сензитивтілік қағидасы. Монтессоридің дидактикалық материалы өзінің құрылымы және пәндік логикасы бойынша баланың сензитивтік даму кезеңіне сәйкес келеді. Мәселен, ол алты жасқа дейінгі балалардың дамуындағы алты негізгі сензитивтік кезеңдерді атап өтті: тілді дамытудың, сенсорлық дамудың, қабылдаудың және тәртіп орнатудың («сензитивтік ұқыптылықкезеңі»), ұсақ заттарды меңгерудің, қозғалысты және әрекеттерді меңгерудің, әлеуметтік дағдыларын дамытудың сензитивтік кезеңі.

Монтессоридің пайымдауынша, ерте балалық шақта бала өзінің айналасында тұтас көріністерді интуициялық түрде қабылдауға қабілетті. Сонымен бірге, ол дәл сол сәтте, өзінің басынан кешіріп жатқан сензитивтік кезеңде оның тұлғасын қалыптастыруға қажеттілерін ғана түсінбестен тандайды.

Әлеуметтік тәрбиелеу және біріктіру қағидасы. Топтажеке жұмыс жасауға арналған оқу құралдарының арқасында жеке қызығушылық және жеке жұмыс жасау мүмкін болады, ол жасы және тәжірибесі бойынша гетерогенді (әр түрлі жас шамасына қарай және тәжірибесі мен даму деңгейі бойынша әр түрлі) болып табылады.

Монтессори балаларды жас шамаларына қарай біріктіру жасанды және бірлесіп әрекет ету үшін жеткілікті деңгейде тиімді емес деп санады. Оның балабақшаларында және мектептерінде құрылатын топтарға үш жыл жас айырмашылығы бар балалар кіреді (мысалы, 3, 4 және 5 жастағы балалар тобы). Жас шамалары аралас топтар рольдік арақашықтықты дамытуға ықпал етеді, бұл балалардың ақыл-ойының дамуына жақсы әсерін тигізеді. Балалар арасында өзара жәрдемдесетін

табиғи жүйе қалыптасады: жасы кішілер үлкен балалардан көмек сұрай алады (балаға қиын жағдайда әрдайым педагогтың көмегі қажет бола бермейді). Олар жасы үлкен балалардың іс-әрекетіне еліктейді және олардың жүріс-тұрысынан үлгі алады. Жасы үлкен балалар кішілерге материалмен жұмыс жасауды көрсете отырып немесе олардың сұрақтарына жауап беріп, өздері істің мән-жайын жақсырақ ұғады, көмек көрсетіп, басқалардың қамын ойлап үйренеді. Мұндай топтарда, көп балалы отбасындағыдай әлеуметтік дағдылар табиғи түрде қалыптасып, дамиды; жасы үлкен балалардың материалдарымен жұмыс жасауқызығушылық таныту үшін және жасы кішілерді осындай жұмыс жасауға уәждемелеу үшін күшті негіз болады. Мұндай жағдайда мұғалім материалға қызығушылық туғызуға, балаларды іс-әрекетке жұмылдыруға бағытталған қосымша күш жұмсаудан босатылады.

Психологиялық тұрғыдан жас шамалары әр түрлі топта балаларды бір-бірімен салыстыруға негіз болмайтыны маңызды. Бұл жалпы мектепте үнемі болатын жағдай, онда бірдей балалар бір материалды меңгергені үшін әр түрлі бағалар алады. Сондықтан өзін кем санау сезімін қалыптастырып, дамытуға себеп жоқ («Мен әлі кішкентай болғандықтан, бұл менің қолымнан келмейді, үлкейгенде үйренемін»). Баланы бағалау нормативтік тұрғыдан емес, жеке өзіне ғана қатысты жүзеге асырылады (яғни бір-бірімен және мектеп бағдарламасымен салыстыру арқылы емес, өзінің алдыңғы жетістіктерімен салыстыру арқылы), бұл гуманистік педагогиканың талаптарымен сәйкес келеді.

Педагогикалық оптимизм қағидасы. Педагогикалық оптимизм қағидасы, бір жағынан, ерекше білім алу қажеттіктері бар адамдардың әлеуетті мүмкіндіктері туралы заманауи ғылыми және практикалық білім деңгейімен және екінші жағынан, заманауи педагогикалық мүмкіндіктер және дамуында кемшіліктері бар балалар мен ересектерді оңалту туралы түсініктермен қамтамасыз етіледі. Бұл қағида әр адамның ерекшеліктері мен шектелген тіршілік ету мүмкіндіктеріне қарамастан білім беру процесіне қосылуға құқылы екенін мойындайтын заманауи гуманистік дүниетанымға негізделеді.

Инклюзивті оқыту балалар оқи алады деген ұстанымнан негіз алады. Мұнымен бірге, оқуға қабілеттілік дегеніміз жалпы білім беретін пәндер бойынша білімді меңгеру деген педагогикадағы дәртүрлі түсінік қана емес, балаға қолжетімді, әлеуметтік және тұлғалық маңызы бар, оның қоршаған ортаға бейімделуін қамтамасыз ететін және тәуелсіз өмір сүруіне ықпал ететін кез келген өмірлік дағдыларды игеруге қабілеттілігі деп түсініледі. Ерекше білім алу қажеттіктері бар адамдар,

әдетте, баяуырақ оқиды, алайда олар оқи алады және жоғары нәтижелерге қол жеткізе алады. Педагогикалық оптимизм қағидасыденсаулық мүмкіндігі шектеулі адамның дамуы қолжеткен деңгейде тұрып қалады да, одан жоғары көтеріле алмайды деген «шек» теориясын қабылдамайды. Осы теорияға сәйкес дамуында ауытқулары бар балалардың барлық санаты оқуға қабілетті емес. Біздің елімізде «оқытылмайтын балалар» санатының болуы осы теорияның нәтижесі болып табылады. Инклюзивті оқыту оқытылмайтын балалар болмайды деп сендіреді. Педагогикалық өнер және заманауи түзеу арқылы білім беру технологиялары, балаға деген сүйіспеншілік, шыдамдылық пен табандылық ғажайып нәрсе жасай алады. Мұны дамуында күрделі және көптеген ауытқулары бар «оқытылмайтын» балаларды оқытудың заманауи оң тәжірибесі растайды. Педагогикалық оптимизм қағидасы ерекше білім алу қажеттіктері бар адамға өзгеше қарауды ұйғарады. Егер қоғам оны қаласа, егер қоғам бұл үшін барлық қажетті жағдайларды қамтамасыз етсе, бұл жақсы дамып келе жатқан әлеуметтік құнды тұлға.

Білім берудің әлеуметтік-бейімдеу бағыттылығы қағидасы. Дамуындағы кемшіліктерді түзеу және орнын толтыру арнаулы білім беру процесінде аясы тар мақсат ретінде емес, денсаулық мүмкіндігі шектеулі адамға әлеуметтік өмірде барынша дербес және тәуелсіз өмірді қамтамасыз ету құралы ретінде қарастырылады. Арнаулы білім берудің әлеуметтік-бейімдеу бағыттылығы «әлеуметтік құлауды» жеңуге немесе айтарлықтай азайтуға, әлеуметтік құзыреттіліктің алуан түрлі құрылымдарын және адамның айналасындағы әлеуметтік-мәдени ортада өмір сүруге психологиялық дайындығын қалыптастыруға, тәуелсіз әлеуметтік және материалдық жағынан лайықты өмір салтын жүргізуге мүмкіндік беріп, дамуындағы кемшілігінің және шектелген мүмкіндіктерінің орны барынша толтырылатын әлеуметтік текшені табуға көмектесуге мүмкіндік береді.

Арнаулы білім берудің әлеуметтік-бейімдеу бағыттылығы оның стандарттарының мазмұнымен, түзеу арқылы білім беру процесінің түрлерімен және құралдарымен қамтамасыз етіледі. Бұлар баланың әлеуметтік өмірге араласуына қажетті жүріс-тұрыс және тіршілік ету нормаларын меңгеруі бойынша ұзақ мерзімді және күрделі түзеу-педагогикалық және психологиялық жұмыс жүйесін қарастырады, сондай-ақ, қарапайым гигиеналық, коммуникативтік, тұрмыстық дағдылардан бастап, күрделі әлеуметтік дағдылар, өнегелі-этикалық, философиялық, әлеуметтік-мәдени және өзге де көзқарастар мен

сенімдерге дейінгі тиісті дағдылар мен әдеттерді осы адамның бойында барынша қолжетімді мөлшерде қалыптастыруды қарастырады.

Ойлауды, тілді және қарым-қатынасты инклюзивті білім берудің құралы ретінде дамыту қағидасы. Қалыпты дамитын бала бірінші айдан бастап тілдік ортада бола отырып және заттық, әлеуметтік қоршаған ортамен белсенді түрде өзара әрекеттесе отырып, сөйлеу мен ойлауын дамыту үшін, тілдік мінез-құлқын қалыптастыру үшін, коммуникативтік біліктерін меңгеру үшін қажетті барлық жағдайларға ие.

Көпшілік білім беру мекемелеріндегі дәстүрлі оқыту сөйлеу тілі дамыған балаларға бағытталған. Қалыпты бала күнделікті түсініктер жүйесі бар болып мектепке келеді. Мектепте ғылыми түсініктер біртіндеп қалыптасады, сөйлеу – логикалық ойлау дамиды. Сөйлеу тілінің негізінде қарым-қатынас дамиды, мінез-құлық айтарлықтай деңгейде реттеледі. Ақыл-ой немесе дене дамуындағы кез келген ауытқу баланың ойлау қабілетінің де, сөйлеу қабілетінің де, қарым-қатынас жасай білуінің де дамуына теріс әсер етеді.

Денсаулық мүмкіндігі шектеулі балалар мен жеткіншектердің барлық санатында сөйлеу, ойлау, қарым-қатынас жасау, тіршілік етудің дамуында өзіндік ерекше проблемалары бар, сондықтан түзеу арқылы педагогикалық көмекке деген қажеттілік ең маңызды ортақ білім беру қажеттілігі болып табылады. Бұл арнаулы білім беруді іске асыруға және денсаулық мүмкіндігі шектеулі адамның сәтті әлеуметтік-мәдени бейімделуіне қажетті шарт.

Оқыту және тәрбиелеудегі іс-әрекеттік тәсіл қағидасы. Тұлғаның қалыптасуы мен дамуында іс-әрекеттің айқынорны жалпыға мәлім. Іс-әрекет қағидасы психологиядағы «жетекші іс-әрекет» деген түсінікке сүйенеді. Арнаулы білім беру жүйесіндегі пәндік-тәжірибелік іс-әрекет дамуында қандай да бір ауытқуы бар баланың компенсаторлық дамуын қамтамасыз ету құралы (бұзылған психикалық қызметтерді түзеу және орнын толтыру құралы), білім беруге және еңбек қызметіне қажетті элементтерді пропедевтикалау. Кәдімгі балаға сөзбен үйретуге болатын нәрсені ерекше білім беру қажеттіктері бар балаға арнайы ұйымдастырылған және педагог жолдайтын өзіндік іс-әрекеті процесінде ғана қолжетімді болады.

Дамуында ауытқуы бар балалардың күнделікті тұрмыстық тәжірибесі, тиісті тұрмыстық түсініктері мен тәжірибелік білігі тәрізді құрылымдары болмайды немесе жеткілікті дамымаған. Олардың жалпы білім беру пәндерін меңгеруге қажетті және жеткілікті түсініктік қоры

жоқ. Инклюзивті білім беру психиканы әрекеттік детерминациялау туралы психологиялық теорияны іске асырып және сөйлеу, ойлау және қарым-қатынас жасау қабілетін дамыта отырып, білімнің бірлігі қағидасын қолданып, білім беру процесін көрнекі - әрекеттік негізде ұйымдастырады.

Көптеген ғылыми зерттеулер баланың жоғары психикалық функциялары: қабылдау, сөйлеу және тілдесу, ойлау, жады, эмоциялары, уәжі сәтті дамытын заттық-тәжірибелік әрекет ерекше білім алу қажеттіктері бар балалармен жұмыста мықты түзеу-орнын толтырушы педагогикалық құрал болып табылатынын дәлелдеді. Арнаулы білім беруде педагогтың жетекшілігімен жүргізілетін ұжымдық заттық-тәжірибелік әрекет таралған («жүппен», «бригадамен» және т.б. жұмыс), ол дәлелді тілдік қарым-қатынасқа қажеттілік тудыра отырып, оған табиғи жағдай (орта) жасайды. Қарым-қатынас, өз кезегінде, дами отырып, тілді барлық функционалдық құрамдастарымен бірге, ойлау операцияларын, әр түрлі қарым-қатынас жасау және әлеуметтік өзара әрекеттесу жағдайларын меңгеріп алуға ықпал етеді. Балалар әрекет жасайтын заттар тұрақты әрекет уәждемесін жасайды және оларды қоршаған заттық әлем туралы, осы заттардың міндеті және олармен іс-әрекет жасау әдістері туралы балалардың жеткіліксіз білімінің негізі болып табылады.

Заттық-тәжірибелік әрекет баланың таза күш-қуатына және сақтаулы мүмкіндіктеріне сүйене отырып, жоғары психикалық қызметтердің және, бірінші кезекте, тіл мен ойлаудың сенсомоторлы негізін дамытуға, жеткіліксіз өмірлік, тәжірибелік (іс-әрекеттік) тәжірибенің орнын толтыруға, жағдаяттық-әрекеттік және басқа да қарым-қатынас құру дағдыларын дамытуға табиғи жағдай жасауға, оқу процесінде қарым-қатынас және әрекет жасауға тұрақты уәждемені қамтамасыз етуге, әлеуметтік өзара әрекеттесу дағдыларын меңгеруге мүмкіндік береді. Білім берудегі іс-әрекеттік тәсіл қағидасы ерекше білім алу қажеттіктері бар балалардың кез келген санатына қолданыла алады және арнаулы түзеу сабақтарын жүргізгенде ғана емес, сондай-ақ жалпы білім беретін пәндер бойынша сабақтарда да және, әрине, тәрбиелеу барысында да іске асырылады.

Сараланған және жеке тәсіл қағидасы. Жеке тәсіл сараланған тәсілдің айқындамасы болып табылады. Олар баланың жеке ерекшеліктерін де (жоғарғы жүйке қызметінің, темпераментінің және сәйкесінше мінезінің ерекшеліктері, ойлау процестерінің өту жылдамдығы, білімі мен дағдыларының қалыптасу деңгейі, жұмысқа

қабілеттілік, оқи білуі, уәжі, эмоциялық - ерік сферасының даму деңгейі және т.б.), сондай-ақ оның дамуында белгілі бір ауытқуы бар балаларға тән ерекше өзгешеліктерін де ескеретін қолайлы оқу жағдайларын жасауға бағытталған.

Жеке тәсіл түзеу - педагогикалық жұмысты жалпы жүргізуге ғана емес, сондай-ақ әр баланың дамуында байқалатын жекелеген кемшіліктерге осы жағдайда қажетті әдістер мен құралдарды тандап пайдалану арқылы арнайы көңіл аударуға мүмкіндік береді. Жеке тәсіл қағидасы көпшілікке мәлім түзеу арқылы ықпал ету әдістері тиімсіз болатын балаларды білім алу процесінен шығарып тастамауға мүмкіндік береді. Жеке тәсілдің арқасында ауыр және көптеген ауытқулары бар балаларды өзге, оларға қолжетімді оқыту мазмұны арқылы, оның қарқынының ерекшеліктері және түзеу - педагогикалық жұмыстың ерекше тәсілдерін, әдістерін ұйымдастыру, пайдалану арқылы дамыту мүмкін болады.

Басты мәселе жөнінде қысқаша

Ұжымдық оқу процесі жағдайында ерекше білім алу қажеттіктері бар балалар мен жасөспірімдерге қатысты сараланған тәсіл ауытқулардың бір санатының шегінде де вариативтік типологиялық ерекшеліктердің болуымен байланысты. Осылайша, бір сыныпта немесе топта ақыл-ой кемшілігі түрлі ерекшеліктерден көрінетін ақыл-есі кем балалар, дамуында қосымша ауытқулары болуы мүмкін ақыл-есі кем балалар оқи алады. Олар бір-бірінен оқу-танымдық мүмкіндіктері, танымдық белсенділік деңгейі бойынша, ерекше білім алу қажеттіктерінің жалпы өзгешелігі бойынша ерекшеленетін болады. Осыған байланысты, педагог түзеу арқылы білім беру процесін саралап, сыныпта бірыңғай сипатталатын шағын топтардың болуына қарай, олардың әрқайсысына әр түрлі мазмұн және оқу-түзету жұмысын ұйымдастыру, жұмыстың қарқынын, көлемін, күрделілігін, әдістері мен тәсілдерін, оқуды бақылау және ынталандыру түрлері мен амалдарын тандау арқылы ұйымдастырады. Оқушыларды шағын топтарға бөлу шартты түрде және тұрақты емес: ілгері жылжуына қарай балалар жоғарырақ деңгейдегі шағын топқа өте алады. Сараланған және жеке тәсіл қағидасын іске асыра отырып, арнаулы білім беру жүйесінің оқу бағдарламалары және оқулықтары бағдарламалық материалды меңгерудің вариативтік мүмкіндіктерін көрсетеді, сынып немесе топ ішінде оқитын түрлі топтарды ескере отырып, әр түрлі күрделілік деңгейлерін қарастырады.

Әдістемелік көмек

Құрметті оқытушы! Сіз тәжірибелі дәріс әдісін 21, ал практикалық сабақтарда «жұппен оқу, жинақтау» әдісін, эссені пайдалана аласыз.

Тәжірибелі дәріс.

Шақыру кезеңі: Дәріс инклюзивті, баланың қызығушылықтарына бағытталған балабақша топтары мен көпшілік мектептердің сыныптарын құрудың негізгі қағидаларына арналады. Инклюзивті топтар мен сыныптар құрудың негізгі қағидалары қандай?

Түсіну кезеңі: Оқытушы дәріс оқиды, студенттер жұмыс жасайды.

Ойлану кезеңі: Осы қағидаларға қандай қағидалар қосатын едіңіз? Неліктен?(10 минуттық эссе жазу).

Практикалық сабақ.

Шақыру кезеңі: Инклюзивті топтар мен сыныптар құрудың негізгі қағидалары қандай? Осы қағидалар қандай қызмет атқарады?»

Түсіну кезеңі: мәтінді «жұппен оқу, жинақтау» әдісімен оқып шығуға беру.

Ойлану кезеңі: Оқылған мәтінді талқылау, сосын студенттерге 10 минуттық эссе жазуды ұсына аласыз, «Оқу кезінде не маңызды болды?», «Авторларға қандай сұрақ қоятын едіңіз?» деген сұрақтарға жауап беруді ұсыныңыз.

3.2. Оқыту стилі

Оқытуда екі тарапты атап өтуге болады: қарым-қатынас және өзара іс-әрекет. Бұл айсбергтің су астындағы және су үстіндегі бөлігі тәрізді, көрінетін бөлігі – мұғалімнің іс-әрекеті, ал ішкі, көрінбейтін бөлігі — қажеттіктер, уәж, қызығушылықтар, сезімдер - оқыту стилінің негізінде жатқан барлық нәрсе. Жалпы, зерттеушілер оқытудың алты стилін бөліп қарастырады.

1. Репродуктивтік оқыту стилі. Осы стильдің негізгі ерекшелігі – мұғалімнің оқушыларға білім беруінде. Ол жай ғана материалдың мазмұнын айтып береді және оқушылар оны қалай меңгергенін тексереді. Балардың пікірі ескерілмейді. Мұғалім пікір айтуды талап етпей, білімдімәжбүрлеп бергендей болады. Мұндай стильдің негізін білімді, білікті және дағдыларды жылдам, нақты және мықты меңгеруге деген мұғалім талаптарының жүйесі құрайды. Оқыту көбінесе монологтік түрде жүзеге асырылады: «қайталаңдар», «айтыңдар», «есте сақтаңдар», «үлгі бойынша әрекет етіңдер», балардың тарапынан балама болмайды, олардың пікірі ескерілмейді.

Осылай оқытудың нәтижесінде балардың жады артық жұмыс жасап, ал басқа психикалық процестері - қабылдау, елестету, баламалы және өз бетінше ойлауы – бөгеледі. Осындай оқытустиілінің салдары: шаршағыштық, оқуға деген қызығушылықтың төмендеуі немесе болмауы, оқушыны өз бетінше және тиімді ойлау қажеттілігінен босату, себебі мұғалімнің негізгі жұмыс жасау әдісі - бұл бұйрықтар мен тыйым салулар, соның салдарынан оқушы бағынуға үйреніп кетеді, пассивті орындаушыға айналады. Мұнымен қоса, репродуктивтік оқыту стилі тұлғаны тәрбиелеу жағынан да теріс салдарға әкеледі. Кейде оқушы мұғалімнің қойған сұрағына жауап беру үшін қолын көтермейді, себебі қате жіберуден қорқады: «Мүмкін мұғалімнің айтқанын дұрыс түсінбедім», «Мүмкін менен күтетін жауапты бермейтін шығармын». Егер ол үнемі осындай күйде болса, «егер сенен сұрамаса, нең бар, тыныш отыр, араласпа» деген психологиямен адам тәрбиеленеді. Нәтижесінде оқушылар тыңдап үйренеді де, ойлауды ұмытып қалады. Осылайша, дайын нәрсеге үйренген біреудің қолына қараған адам тәрбиеленеді. Репродуктивтік стильдің тағы бір кемшілігі – бұл ұмытып қалудан қорқу. Оқушы әрдайым «Сен мұғалімнің айтқанының бәрін және оқулықта жазылғанның бәрін есте сақтауың керек және бәріне жауап бере алуың керек» деген үрейде тұрғандай болады. Қорқыныш синдромы мұғалімде де пайда болуы мүмкін - ол бағдарламаны өтіп үлгермеймін бе деп, оқыту қағидаларын бұзып қоймаймын ба деп қорқады. Адамның іс-әрекеті орындаушылық немесе шығармашылық болуы мүмкін, сондықтан бұл стильді қолдануға болады, бірақ үнемі емес.

2. Оқытудың шығармашылық стилі. Мұндай оқыту стилінде мұғалім оқушыларды білімді өз бетінше өзінің шығармашылық іс-әрекеті арқылы алуға ынталандырады. Бұл ретте мұғалім оқушылармен диалог жасау арқылы қарым-қатынас орнатуға талпынады. Мұндай жағдайда оқыту «ашу акті» қамтамасыз етеді. Оқытудың шығармашылық стиліне мұғалімнің «салыстыр», «дәлелде», «бастысын белгіле», «таңдау жасап, оны дәлелде», «өз нұсқанды ұсын», «түсіндір және қорытынды жаса» сияқты сөздері тән. Мұндай оқыту стилінде балардың іс-әрекеті іздеу түрінде, тіпті зерттеу түрінде болады.

Оқытудың шығармашылық стилінде мұғалім:

- оқу-танымдық міндетті балардың ойлануға, талдауға, өздеріне белгілі деректерді, оқиғалар мен құбылыстарды салыстыруға қызығушылығын туғызатындай етіп қоя білуі;
- оқушыларды жаңа білім және міндеттер мен мәселелерді шешудің

- әдеттен тыс жолдарын іздеуге ынталандыра білуі;
- оқушыны өз бетінше қорытынды жасап, жинақтау кезінде қолдай білуі қажет.

Осы оқыту стилінің репродуктивтік оқыту стиліне қарағанда көп артықшылықтары бар, себебі мұндай оқытудың нәтижесінде оқушылар қызыушылықпен оқиды, тиімді ойлау қабілеті дамиды, оқыту нәтижесі мықты және ықпалды, шығармашылық қабілеттері дамиды – осының бәрі шығармашыл тұлғаны, жасаушы тұлғаны қалыптастыруға негіз болып табылады. Алайда бұл стильді үнемі қолдана берсе, балардың бойында жолы болмайтын адамның психологиясын туғызуы мүмкін: «Мен бәрібір де басқалардыкінен соны етіп ойлап таба алмаймын, онда несіне ойланам?». Бұл, әдетте, мұғалімнің педагогикалық мәдениеттілігі төмен болған кезде, оқушының дұрыс емес жауабына мұғалім мысқылдап: «Сен әдеттегідей қате айтып тұрсың» немесе одан да жаманы: «Сен әдеттегідей ақылға қонымсыз нәрсе айтып тұрсың» деп айтқан кезде болады, осылай мұғалім баланың ойлау, ойлануына тосқауыл жасайды. Сөзбен немесе балл арқылы бағалау – бұл оқушыны еңбекке баулитын ынталандыру. Бұл әсіресе оқу тапсырмасы шығармашылық ақылды, ойлануды, зерттеуді қажет еткенде маңызды. Оқытудың шығармашылық стилі шығармашылық жобалар мен тапсырмаларды қорғағанда, зерттеулер мен тәжірибелер жүргізгенде, проблемалық міндеттер мен жағдайларды шешу процесінде, талқылау кезінде аса айқын көрінеді.

3. Оқытудың эмоциялық-құндылық стилі. Бұл стиль педагогта эмпатикалық қабілеттердің болуын, сондай-ақ оқу-тәрбиелеу процесін диалог түрінде ұйымдастыра білуін көздейді. Егер мұғалім оқушылармен өзара қарым-қатынасты эмоциялық-сенімді қатынас, ынтымақтастық және оларға құрметпен қарау негізінде құрса, оқытуды ұйымдастырудың осындай әдісінің нәтижелілігі арта түседі. Мұндай стильде оқушыға көбінесе мынадай сөйлеу түрлері қолданылады: «бағасын беріңдер», «өздеріңнің көзқарастарыңды, пікірлеріңді, түсінгендеріңді айтыңдар», «оқиғаға, дерекке, құбылысқа қатысты өз түсініктеріңді беріңдер», «осы жерде сендерге не аса құнды және маңызды екенін бейнелеп елестетіңдер», «ойдан шығарыңдар, ойлап табыңдар». Педагог осындай оқыту стилі арқылы оқушыларды рефлексияға ынталандырады, В.Л. Сухомлинский айтқандай, «рух еңбегіне», адамзаттың ғылыми және техникалық жетістіктеріне өз қарым-қатынасын құруға; адам іс-әрекетінің белгілі бір нәтижелеріне; тарихи оқиғаларға және өнер туындыларына; кәсіби қызмет үшін білім

мен біліктің құндылығына және маңыздылығына жетелейді.

Бұл стиль оқытудың ойын түрлерінде, диалог процесінде, театрландырылған ойындар өткізгенде, яғни өзіндік сезінуді, өзін-өзі тануды, өзін-өзі түсінуді, өзін-өзі бағалауды анықтауға ықпал ететін тапсырмаларды орындаған кезде аса айқын көрінеді. Оқытудың эмоциялық-құндылық стилінің тактикасында мұғалім жүріс-тұрысының әдеттегі бағыттары байқалады:

- оқушыларды рухани-адамгершілік дамытуға бағытталған құнды-мағыналы ақпараттың басымдығы;
- оқу ақпаратына қарым-қатынастың және оқушылармен өзара әрекеттесудің эмоциялық - жеке әдісіне бағытталу;
- өнегелі-дамытушы тапсырмаларды іріктеу және білім беру процесінде бағалау-өзара бағалау – өзін-өзі бағалау жағдайын құру.

Мұндай оқыту стилі оқушының бейнелеп ойлау қабілетін және оның тұлғасының эмоциялық-өнегелі аясын тиімді дамытады, өзін-өзі рефлексиялауға және өзін-өзі тануға, шығармашылық қабілеттерін және әлемге деген бағалы көзқарасын өздігінен ашуға ынталандырады, сондай-ақ адаммен эмоциялық және диалогтік стильде қатынас жасауға, бірлесіп әрекет етуге және өзара құрметтеуге, оның өз құндылығын тануға үйретеді.

4. Эмоциялық-импровизациялық стиль. Педагог мұндай оқыту стилі арқылы оқу материалын қисынды және қызықты түсіндіреді және диалогті мүлдем қолданбайды. Оқу материалын монолог түрінде баяндау балардың оқылып жатқан тақырыпты баяндауда қисын мен бірізділікті түсінуіне қатысты, ондағы басты және ең маңызды ережелерді анықтауына қатысты танымдық белсенділігін төмендетеді. Мысалы, егер тарих сабағында Ұлы Отан соғысы оқылып жатса, мұғалім түсіндіріп жатқанда оқушылар ең маңызды сұрақтарға назар аударып, өз түсініктерін айтуы үшін оларға тапсырманы алдын ала бере алады. Бұл, сөзсіз, оларды сабақта белсенді ойлауға ынталандырады. Мұнымен қоса, мұғалім қалған оқушыларға көңіл аудармай, мықты оқушыларға бағытталады. Мұғалім эмоциялық-импровизациялық оқыту стилі арқылы оқу-тәрбиелеу процесін жеткілікті деңгейде тиімдіжоспарламайды, балардың назарын қызығырақ материалға аударуға тырысады, ал қызықсыз материалды өз бетінше жұмысқа шығарады, балардың білімді меңгеруін бақылауға аз уақыт бөледі және атқарылған жұмыстың талдауын үнемі жүргізбейді. Нәтижесінде мұндай мұғалім оқушылар сабақта өздерін қалай ұстайтыны, қалай тыңдайтыны немесе тыңдағандай кейіп танытатыны), олар өтіліп

жатқан материалды қалай қабылдайтыны және түсінетіні, олардың есте сақтау қабілеті қандай, қаншалықты деңгейде зейінділік және дербестік көрсететіні және т.б. туралы үстіртін біледі. Сонымен қатар оқытудың осы стилін қолданатын мұғалімдерді жоғары шапшаңдық, алуан түрлі оқыту әдістерін пайдалануы ерекшелейді. Олар жиі ұжымдық талқылауды қолданады, оқушыларды өз ойларын айтуға жетелейді, мұндай мұғалімдердің оқушыларға қатынасы сергек, қамқоршыл.

5. Эмоциялық-әдістемелік стиль (ЭӘС). Оқытудың осы стилін қолданатын мұғалім, әдетте, оқу-тәрбиелеу процесін ойластырып жоспарлайды: тиянақты түрде диагностика жасайды, жобалайды, нәтижелерін болжамдайды, барлық балардың білімі мен білігін бақылайды. Мұндай мұғалімді шапшаңдығы ерекшелейді: ол сабақтағы жұмыс түрлерін жиі ауыстырады, ұжымдық талқылауды қолданады, көптеген әдістемелік тәсілдер пайдаланады. Оның басты міндеті – оқушыларды өз бетінше білім алуға, ақиқатты іздеуге, сондай-ақ күнделікті өмірде тәуелсіз болуға дайындайды, басқаша айтқанда, мұндай мұғалімнің оқыту процесі дамытушы сипатта болады. Балардың «жақын арада даму аймағында» жүзеге асыратын өнімді іс-әрекеті мұндай оқытудың негізі болып табылады.

6. Ойлау-импровизациялық стилі. Оқытудың осы стилін қолданатын мұғалімге оқыту процесіне және нәтижесіне бағытталу, оқу-тәрбиелеу процесін сәйкесінше жоспарлау, интуиция мен рефлексияны үйлестіру тән. Бірақ оқытудың эмоциялық-әдістемелік стилін қолданатын мұғалімге қарағанда ол оқыту түрлері мен әдістерін таңдауда аса табысты емес, сабақта үнемі жоғары қарқынды шығармашылық жұмысты қамтамасыз етуге қабілетсіз. Мұндай стильді мұғалімдер сабақтағы жағдайды өзгертуге аса сезімтал емес. Оларға дәстүрлілік және сақ әрекет ету тән.

7. Ойлау – әдістемелік оқыту стилі. Оқытудың осы стилін қолданатын мұғалім үшін оқытудың мақсаты оқушының пәндік – тәртіптік білімді меңгеруі ғана, ал өзінің негізгі қызметін ақпараттық-бақылаушы деп түсінеді. Сондықтан мұндай мұғалімдер оқыту құралдары мен тәсілдерін пайдалануға кертартпақарайды. Олар үшін оқушы – барлық оқыту кезеңінде өзара әрекет жасайтын емес, ықпал жасайтын нысан, мұғалім қойған мақсаттар бойынша жұмыс істейді, соның салдарынан оқу құндылықтарынан шеттетуге, қастық, бәсекелестік болады.

Басты мәселе жөнінде қысқаша

Егер мұғалім өзінің жеке және кәсіби қасиеттерімен де күштеп оқытудың негізінде жатқан зорлықты бейтараптандыра алмаса («сен міндеттісің», «сен тиістісің» және т.б.), істің арты қайғылы болады.

Әдістемелік көмек

Құрметті оқытушы! Сіз тәжірибелі дәріс әдісін 21, ал практикалық сабақтарда екі бөлімді күнделік әдісін, эссені пайдалана аласыз.

Тәжірибелі дәріс.

Шақыру кезеңі: Дәріс оқыту стильдеріне арналады. Стиль дегеніміз не? Оқытудың қандай стильдері бар немесе қандай оқыту стильдерін білесіз?

Түсіну кезеңі: Оқытушы дәріс оқиды, студенттер жұмыс жасайды.

Ойлану кезеңі: Тәжірибеде оқытудың қандай стилін жиі байқайсыз? Неліктен солай ойлайсыз? (10 минуттық эссе жазу).

Практикалық сабақ.

Шақыру кезеңі: «Оқыту стилі дегеніміз не?», «Оқытудың қандай стильдері бар немесе қандай оқыту стильдерін білесіз?»

Түсіну кезеңі: Мәтінді екі бөлімді күнделік әдісімен оқуға беру.

Ойлану кезеңі: Оқылған мәтінді талқылау, сұрақтарға жауап беру. Студенттерге 10 минуттық эссе жазуды ұсына аласыз, «Оқу кезінде не маңызды болды? «Авторларға қандай сұрақ қоятын едіңіз?» деген сұрақтарға жауап беруді ұсыныңыз.

3.3. Ерекше білім алу қажеттіктері бар балалар

«Психикалық дамуының тежелуі» ұғымының анықтамасы және балалардың клиникалық – психологиялық-педагогикалық сипаттамасы.

Оқытуда қиындықтары бар балалар контингентінің көп бөлігін «психикалық дамуы тежелген балалар» деп анықталатын топ құрайды. Бұл кіші мектеп жасындағы үлгерімі төмен балалардың арасында шамамен 50% құрайтын көп топтар. «Психикалық дамуының тежелуі» (ПДТ) түсінігі орталық жүйке жүйесіминимальды органикалық зақымданған немесе функционалдық кемістігі бар балаларға, сондай-ақ ұзақ уақыт бойы әлеуметтік депривация жағдайында жүрген балаларға қатысты қолданылады.

Оларға өзіндік сапалық ерекшеліктері бар, уақытша, емдік және педагогикалық факторлардың әсерімен орны толатын эмоциялық-ерік

аясының жетілмегендігі және танымдық қызметінің жетілмегендігі тән.

Қазіргі уақытта ПДТ балаларды клиникалық және психологиялық-педагогикалық зерттеуде үлкен жетістіктерге қол жеткізілді. Отандық ғалымдардың зерттеулері осы санаттағы балалардың толық клиникалық сипаттамасын беруге мүмкіндік берді. ПДТ балалардың клиникалық әртекстілігі анықталып, оның түрлері айқындалды:

- психикалық және психофизикалық инфантилизм,
- ерте пайда болған астеник және
- церебрастеникалық жағдай.

ПДТ балаларды этиологиялық қағиданың негізінде топтастыру (К.С. Лебединская) төрт топта ұсынылған:

- конституционалды текті ПДТ
- соматогенді текті ПДТ
- психогенді текті ПДТ
- церебральды-органикалық текті ПДТ.

Г. Е. Сухарева этиопатогенетикалық белгілердің негізінде ПДТ балалардың ақыл-ой қызметінің мынадай ауытқу түрлерін анықтады:

1. Ортаның және тәрбиенің қолайсыз жағдайларына немесе жүріс - тұрыс патологиясына байланысты болатын ақыл-ой кемістіктері.
2. Ағзаның соматикалық ауруларының себебінен болған ұзақ мерзімді астеник жағдайда болатын ақыл-ой кемістіктері.
3. Әр түрлі инфантилизм формаларында болатын ақыл-ой кемістіктері.
4. Есту, көру қабілеттерінің бұзылуына, сөйлеу, оқу және жазу кемістіктеріне байланысты болатын екінші ақыл-ой жетіспеушілігі.
5. Балаларда ЦНС инфекцияларының және жарақаттарының резидуальды сатысында және кеш кезінде болатын функционалды-динамикалық ақыл-ой кемістіктері.

Мектеп жасының басында барлық психикалық қызметі аясында психикалық дамуының артта қалуы барлығына ортақ белгі болып табылады. Бұл нормамен салыстырғанда сенсорлық ақпаратты қабылдау және өңдеу жылдамдығының баяу болуынан, ақыл-ой операциялары мен әрекеттерінің жеткілікті қалыптаспауынан, төмен танымдық белсенділігінен және әлсіз танымдық қызығушылықтарынан, қоршаған орта туралы білімі мен ойларының шектелуінен, байланыссыздығынан көрінеді.

Балалардың сөйлеу қабілетінің дамуы артта қалады (айту кемістіктері, аграмматизм, сөздік қорының шектелуі). Эмоциялық-ерік аясының дамуындағы кемшіліктер эмоциялық тұрақсыздықтан және

қозғыштықтан, мінез-құлығын өз бетімен реттеу қабілетінің қалыптаспауынан, оқу уәждемесінің әлсіз және ойын уәждемесінің басым болуынан көрінеді. Моторика, әсіресе ұсақ моториканың жетіспеушілігі, қимылын үйлестірудегі қиындықтар, гипербелсенділік таныту тән.

ПДТ балалардың маңызды ерекшелігі даму кемістігінің әрқелкі, теңбіл түрде көрінуі болып табылады.

Көптеген зерттеулер ПДТ мектеп жасына дейінгі балаларға қалыпты дамытын балалармен салыстырғанда жасына сәйкес келмейтін зейінінің, қабылдауының, есте сақтау қабілетінің жетіспеушілігі, тұлғалық-әрекеттік негізінің толық жетілмегендігі, тілдік дамуының артта қалуы, сөйлеу белсенділігінің төмен деңгейі, тілдің реттеуші қызметінің қалыптасу қарқынының баяулығы тән екенін көрсетті. Психологтар мен педагогтар ПДТ мектеп жасына дейінгі балаларға тән іс-әрекеттерінің ырықсыздығын, бағытты кезеңінің, мақсаттылығының жеткіліксіз көрінуін, өнімділігі аз әрекетін атап өтеді. Іс-әрекетін ұйымдастырудың уәждемелік - мақсаттық негізінде кемшіліктер, өзін-өзі бақылау, жоспарлау әдістерінің қалыптаспағандығы байқалады. Ойын әрекетінде де ерекшеліктер көрінеді, бұл олардың жетекші әрекеті болып табылады және үлкен мектеп жасына дейінгі балаларда уәждемелік - қажетті компонентінің, белгі - символдық қызметінің жетілмегендігімен және бейне-елестету әрекетінде қиындықтармен сипатталады. Коммуникативтік аясының, өзі және айналасындағылар туралы ойының жетілмегендігі, адамгершілік нормалары туралы нақты ойының болмауы байқалады. Олардың ақыл-есі кем балалардан маңызды айырмашылығы осы балалардың әрекетін ынталандыру, оларға уақтылы педагогикалық көмек көрсету олардың жақын арадағы даму аймағын анықтауға мүмкіндік береді. Бұл осы жастағы ақыл - есі кем балалардың әлеуетті мүмкіндіктерінен бірнеше ретке артық (В. И. Лубовский).

Түзеу – дамытушы оқытуды ұйымдастыру және оның маңызы.

Түзеу – педагогикалық жұмыста, ПДТ балаларды педагогикалық оңалтуда оң нәтижелерге қол жеткізу мүмкіндігі оқытудың ерекше әдісін анықтады. Білім беру процесін ерекше ұйымдастырған, түзеу - педагогикалық көмек көрсеткен жағдайда ПДТ балалар балабақшаның және негізі мектептің бағдарламасын меңгеруге, көп жағдайларда білімін жалғастыруға қабілетті.

ПДТ балаларды оқыту және тәрбиелеудің стратегиясы мен технологиясын анықтау кезінде бастысы мектеп жасына дейінгі

балалардың дамуындағы артта қалушылықтың алдын алу және ерте түзеу болып табылады. Оның негізінде түзеу жұмыстарын диагностикалаудың нәтижесіне сәйкес құруды көздейтін диагностикалау мен түзеудің бірлігі қағидасы жатыр. Тәжірибе көрсетіп отырғандай, балаларды оқытудағы және мектепке бейімдеудегі қиындықтардың алдын алуды балабақша жағдайында бастаған жөн.

Бұл үшін мектепке дейінгі білім беру мекемесінің (МДБМ) арнаулы үлгісі бар, онда түзеу жұмыстары үш бағытта жүргізіледі: диагностикалық-кеңес беру, емдеу-сауықтыру және түзеу-дамыту. Мектеп жасына дейінгі балалармен түзеу-дамыту жұмыстарын дефектолог мамандар (логопедтер, олигофренопедагогтар), баланың жанұясының қатысуымен тәрбиешілер жүргізеді. Бейімдеу бағдарламасы баланың даму жағдайын және деңгейін ескереді және әр түрлі бағыттар бойынша оқытуды көздейді: қоршаған ортамен таныстыру және тілді дамыту, дұрыс дыбыс айтуды қалыптастыру, ойын әрекетін үйрету және оны дамыту, көркем әдебиетпен таныстыру, қарапайым математикалық түсініктерін дамыту, сауаттылықты үйретуге дайындау, еңбек, дене және көркем - эстетикалық тәрбиелеу және дамыту. Мектепте түзеу жұмыстары арнаулы білім беру стандартына сәйкес бейімделген бағдарламалар мен оқу жоспарлары бойынша құрылады. Оқытудың түзеу бағыты арнаулы пәндерді енгізудің арқасында жүргізіледі: қоршаған ортамен таныстыру және тілді дамыту, ритмика, еңбекке баулу. Сабақта педагогтар оқу материалын табысты меңгеруге көмектесетін түзеу-педагогикалық технологияларды қолданады.

ПДТ балаларды оқытуда жеке – топтық түзеу жұмысының (логопедтік сабақтар, алдыңғы оқытудың кемшіліктерін толықтыру бойынша жұмыстар немесе жаңа және қиын тақырыптардың пропедевтикасы) алатын орны маңызды.

Балалардың қызығушылықтарын ескере отырып және жеке бейімділікті дамыту мақсатында факультативтік курстар (көркем - эстетикалық, музыкалық, еңбек, спорттық және т.б.) енгізілуде.

Ақыл-есі кем балалар. Ұғымның анықтамасы, пайда болу себептері, клиникалық-психологиялық - педагогикалық мінездеме.

Ақыл-есі кем (ақыл-ойы кемтар) адамдарға бас миы қабығының диффузиялық (жайылма) органикалық зақымдануы салдарынан туындайтын көбінесе танымдық аясы күрделі түрде бұзылған адамдарды жатқызады. Ақыл-есі кем болған кезде кемшіліктің

ерекшелігі жүріс-тұрысы мен әрекетін көрсету және реттеу тәрізді жоғары психикалық функцияларының бұзылуы болып табылады. Бұл танымдық процестерінің (сезу, қабылдау, есте сақтау, ойлау, елестету, сөйлеу, зейін қою) бұзылуынан көрінеді, эмоциялық-ерік аясы, моторикасы, жалпы жеке тұлғасы азап шегеді. Ақыл-есі кем балалар - құрамы бойынша әр текті топ. Оған миы құрсақ ішінде (эмбрион мен ұрықдаму кезінде), босану кезінде немесе босанудан кейін үш жасқа дейінгі кезеңде, яғни тілі қалыптасқанша зақымданған балалар кіреді. Мұндай жағдайда «олигофрения» диагнозы орынды. Балаларды дені сау деуге болады, бірақ психикасында күшті жетіспеушілік байқалады, ол нормадан қалуынан ғана емес, сондай-ақ күрделі ерекшелігінен де білінеді. Олигофрендер дамуға қабілетті, бірақ бұл процесс баяу, бейқалыпты жүзеге асырылады. Олар ақыл-есі кем балалардың айтарлықтай көп бөлігін құрайды.

Саны жағынан аз топ - ақыл-есіндегі кемтарлық үш жастан кейін пайда болған адамдар. Бас миының жарақаттануы, әр түрлі аурулардың (менингит, энцефалит, менингоэнцефалит) нәтижесінде әлдеқашан қалыптасқан психикалық қызметтер жойылды. Бұл жай-күйді деменция деп атайды.

Деменция кезінде интеллектуалдық кемшілік қайтымсыз. Мысалы, төрт жастағы балада фразалық сөйлеуінің, өзін-өзі күту дағдыларының төмендеуінен, ойнауға, сурет салуға қызығушылығының төмендеуінен немесе мүлдем болмауынан байқалуы мүмкін. Деменция кезінде зақымданулар әр текті болады. Мидың бір бөлігінде байқалған кемшіліктермен қатар, оның басқа бөліктері көп немесе аз деңгейде сау болуы мүмкін. Мұндай жағдайда қабылдау, ойлау, сөйлеу қабілеттеріне қарағанда зейіні, есте сақтау қабілеті, еңбекке қабілетінде күрделі ауытқулар жиі байқалады. Ақыл - есінің кемтарлығы жүйке жүйесінің ағымдағы сырқаттарымен: шизофрения, эпилепсиямен және т.б. қатар жүретін адамдар ерекше топты құрайды. Бұл сырқаттар үдей түссе, психикалық түзінділер ыдырайды, ақыл-ес кемтарлығы күшейеді, ауыр деңгейге жетеді, эмоциялық-ерік аясының, әрекетінің және жалпы тұлғасының өзіндік ерекшеліктері пайда болады.

Уақтылы емдеу сырқаттың үдеуін тежеуге мүмкіндік береді. Ақыл-ой кемшілігінің байқалуына қарай ақыл-ой кемтарлығының бірнеше деңгейін ажыратады. Ақыл-ой жетіспеушілігінің деңгейіне байланысты олигофренияның алуан түрлерін жүйелеуге негізделген жалпыға ортақ топтастыру үш негізгі топты анықтайды:

- есуастық;

- жарыместік;
- нақұрыстық.

1994 ж. Дүниежүзілік денсаулық сақтау ұйымы (ДДСҰ) қабылдаған топтастыруға сәйкес, ақыл-ой кемтарлығына ақыл-ой төмендеуінің төрт деңгейі жатады: ақыл-ойдың сандық бағасына байланысты жеңіл, орташа, ауыр және күрделі.

Есуастық – аз деңгейлі ақыл-ой кемтарлығы. Ақыл-ой кемтарлығына ұшырағандардың көбісі (70-80%) осы санатты құрайды.

Балалар қалыпты дамитын құрдастарынан дамуы жағынан артта қалады. Олар, әдетте, кеш жүреді, сөйлейді, өзін-өзі күту дағдыларын кеш меңгереді. Бұл балалар епсіз, денесі әлсіз, жиі ауырады. Оларды қоршаған ортасы аз қызықтырады: заттарды зерттемейді, олар туралы үлкендерден білуге талпынбайды, табиғатта және әлеуметтік өмірде болып жатқан процестер мен құбылыстарға немқұрайлы қарайды. Мектеп жасына дейінгі кезеңі аяқталар кезде белсенді сөздік қоры тар болады. Сөйлемдері қысқа. Балалар қарапайым байланыстырушы мазмұнды жеткізе алмайды. Пассивті сөздік қоры да нормасына қарағанда көлемі жағынан өте аз. Олар болымсыз құрылымдарды, екі-үш сөзден тұратын нұсқауларды түсінбейді, тіпті мектеп жасында да оларға әңгімелесу қиын, себебі әңгімелесіп отырған адамның сұрақтарын әрдайым жақсы түсіне бермейді. Түзеп оқытусыз мектеп жасына дейінгі кезеңі аяқталар кезде мұндай балаларда тек заттық әрекет қана қалыптасады. Ойын әрекеті жетекші әрекетке айналмайды. Кіші мектеп жасында оларда ойыншықтармен мақсатсыз іс-әрекеттер (текшені аузына апарады, қуыршақты лақтырады) басым болады, үлкен мектеп жасында заттық-ойындық іс-әрекеттер (қуыршақты тербету, көлікті айдау), процессуалды ойын - бірдей іс-әрекетті көп рет қайталау пайда болады. Ойын әрекеттері эмоциялық реакциямен және сөзбен сүйемелденбейді. Сюжеттік - рольдік ойын өз бетінше, арнаулы түзеп оқытусыз қалыптаспайды.

Баланың қалыпты дамитын құрдастарымен қарым-қатынас жасауы қиын: оны ойынға қабылдамайды, себебі ол ойнай алмайды. Ол құрдастарының ортасында шеттетіліп, кішірек балалармен ойнауға мәжбүр болады. Мұндай бала кәдімгі балабақша жағдайында қарапайым математикалық түсініктерді қалыптастыру, тілді дамыту, қоршаған ортамен танысу, құрастыру сабақтарында бағдарламалық материалды меңгеруде үлкен қиындықтарға тап болады. Егер бала балабақшада арнаулы педагогикалық көмек алмаған болса, ол мектепте оқуға дайын болмай шығады.

Қиындықтардың себебін барынша ерте анықтап, балаға арнаулы педагогикалық көмек көрсету үшін, оны психологиялық-медициналық - педагогикалық кеңесте (ПМПК) тексеру қажет. Егер қажет болса, оған арнайы түзеу мектебінде оқуға ұсыныс беріледі. Түсініктерін қалыптастырудағы білім мен дағдыларды меңгерудегі қиындықтарға, әр түрлі қызметтерінің дамуы артта қалғанына қарамастан, аз деңгейде ақыл-есі кем балалардың дамуға мүмкіндіктері бар. Оларда, негізінен нақты ойлау қабілеті сақталған, практикалық жағдайларға бейімделуге қабілетті, ересек адамға бейімделген, олардың көбісінің танымдық аясына қарағанда, эмоциялық-ерік аясы сақтаулы, еңбек әрекетіне қуана-қуана қосылады. Жеңіл деңгейде ақыл - есі кем балалар өздерінің психикалық даму ерекшеліктерін ескеретін арнайы оқыту әдістерін, тәсілдерін және құралдарын қажет етеді. Олар үшін арнаулы балабақшалар, дағдылы балабақшаларда арнайы топтар бар, онда олардың дамуы үшін ерекше білім беру жағдайлары жасалған. Жеңіл деңгейде ақыл-есі кем екі-үш баланы қалыпты дамитын құрдастарының ұжымына қосуға болады.

Жеті-сегіз жастан бастап жеңіл деңгейде ақыл-есі кем балалар арнаулы бағдарламалар бойынша оқыту жүргізілетін арнаулы (түзеу) мектептеріне түседі. Шағын қалаларда ақыл-ой кемтарлығы бар балаларға көпшілік мектептердің жанынан арнайы сыныптар ашылған. Алайда, осындай сыныптарда оқитын түлектерді кәсіптік даярлау мүмкіндігі ақыл-ой кемтарлығы бар балаларға арналған арнаулы мектептерге қарағанда әлдеқайда төмен.

Жеңіл деңгейде ақыл-есі кем ұлдар мен қыздардың көбісі мектеп бітірер кезде өздерінің психометриялық және клиникалық көріністері бойынша қалыпты дамитын адамдардан аз ғана ерекшеленеді. Олар жұмысқа сәтті орналасады, еңбек ұжымына өндірісте қосылып кетеді, отбасы құрып, бала-шағалы болады. Мұндай адамдар әрекет жасай алады, сондықтан қоғам оларды заң алдында өз іс-әрекеттері үшін жауап беруге, әскери борышын өтеуге, мүлікке мұрагер болуға, жергілікті және федералды басқару органдарын сайлауға қатысуға және т.б. қабілетті деп таниды.

Жарыместік орташа деңгейлі ақыл-ой кемтарлығы болып табылады. Мұндай жағдайда бас миының үлкен жарты шарларының қабығы да, сондай-ақ төмен жатқан түзінділер де зақымданған.

Жарыместік - ерте даму кезеңінде балада болатын орташа деңгейлі олигрофения. Мұндай балалар нәресте кезінде басын кеш (төрт - алты айда және одан кеш) ұстай бастайды, кеш өз бетінше аударылады,

отырады. Үш жастан кейін жүреді. Оларда гуілдеу, былдырлап сөйлеу жоқ десе де болады, «жандану кешені» қалыптаспайды.

Мектеп жасына дейінгі кезеңнің соңында сөйлей бастайды және жеке сөздерді айтады, анда-санда сөйлеммен сөйлейді. Жиі дыбыстарды айту қабілеті айтарлықтай бұзылған. Моторикасы едәуір зақымданған, сол себептен өзін-өзі күту дағдылары зорға және қалыпты дамитын балаларға қарағанда кеш қалыптасады. Танымдық мүмкіндіктері өтетөмен: сезу, қабылдау, есте сақтау, зейін, ойлау қабілеттері қатты зақымданған.

Осы санаттағы адамдарға тән негізгі ерекшелік ұғымдық ойлау қабілетсіздігі болып табылады. Қалыптасқан түсініктері нақты тұрмыстық сипатта болады, олардың диапазоны өте тар. Сөйлеу қабілеті нашар дамыған, өзінің тілі жұтаң, алайда сөйлегенді түсінуі тұрмыстық деңгейде сақталған.

Орташа деңгейде ақыл - есі кем балалар (жарыместік) бала кезінен мүгедек болып танылады. Бұл балалар толығымен оқытыла алады, яғни қарым-қатынас дағдыларын, әлеуметтік-тұрмыстық дағдыларды, сауаттылықты, есепті, қоршаған орта туралы кейбір мәліметтерді меңгеруге, қандай да бір кәсіпті үйренуге қабілетті. Сонымен бірге олар өз бетінше өмір сүре алмайды, қамқорлықты қажет етеді. Мектепке дейінгі жаста балалар ақыл-ой кемтарлығы бар балаларға арналған арнаулы балабақшаларға бара алады, ал 7-8 жаста олар үшін арнаулы сыныптар құрылған арнаулы (түзеу) мектептеріне қабылдана алады. Мектеп бітіргеннен кейін ұлдар мен қыздар отбасында болады, олар қарапайым күтуші тірлікті жасауға, мамандандырылған еңбекті талап етпейтін жұмысты (конверт, қораптарды желімдеу және т.б.) үйге алуға қабілетті. Тәжірибе көрсетіп отырғандай, орташа деңгейде ақыл - есі кем адамдар ауыл шаруашылығын жақсы жүргізеді (кэмпхилл-қауымдарының тәжірибесі), бұл жұмыс оларға өзін-өзі дамытуға мүмкіндік беріп, қуаныш сыйлайды.

Нақұрыстық – ақыл - ес кемтарлығының ең ауыр деңгейі. Мұндай өрескел кемшіліктерді баланың бір жасында диагностикалауға болады. Көптеген белгілердің ішінен статикалық және моторлы қызметтерінің бүлінуі ерекше байқалады: өзгезмоциялық реакцияларды саралауда кідіріс болады, айналасындағыларға реакциясы лайықсыз, тұру, жүру дағдылары кеш пайда болады, былдырлап сөйлеуі және алғашқы сөздерді айтуы біршама кеш басталады, айналасындағы нысандарға және ойынға қызығушылығы төмен болады. Диагностика отбасы мүшелерінің денсаулығы, жүктілік барысы және босануы туралы

мәліметтерді де, сондай-ақ генетикалық және пренатальды зерттеулердің нәтижелерін негізге алады.

Ересек адамдарда есте сақтау, қабылдау, зейін, ойлау процестері қатты бүлінген, сезгіштік шегі төмендеген. Олар айналасындағы құбылыстарды түсіне алмайды, сөйлеу қабілеті өте баяу және шектеліп дамиды немесе мүлдем дамымайды. Моторикасында, қозғалысын үйлестіруде, кеңістіктік бағытталуда күрделі кемшіліктер байқалады. Мұндай кемшіліктердің күрделі болғаны соншалықты, төсек тартып жататын өмір салтын ұстануға мәжбүр етеді. Қарапайым өзін-өзі күту дағдылары, соның ішінде гигиеналық дағдылары баяу және қиын қалыптасады. Дегенмен де, ауыр деңгейде ақыл - есі кем балалар да басқа балалар сияқты дамуға қабілетті. Олар өздеріне жарым-жартылай күтім жасап үйрене алады, қарым-қатынас дағдыларын (сөйлеу арқылы немесе сөзсіз) меңгеріп, қоршаған әлем туралы өз түсініктерін кеңейте алады.

Ақыл - есінің дамуы бұзылған бала білім беру мекемелерінде

Көпшілік білім беру мекемесі ақыл-есі кем баланы қабылдай отырып, оның тағдырына, оқуы мен тәрбиеленуіне жауапкершілікті оның ата-анасымен, мұғалім-дефектологтармен бөлісуге дайын болуы қажет. Бүгінгі таңда ақыл - есі кем балалар көпшілік балабақшаларға және жалпы білім беретін мектептерге жиі келуде. Ата-аналар балаларының диагнозының сипатына қарамастан, қалыпты дамитын балалармен бірге тәрбиеленгенін қалайды. Ата-аналардың таңдауын кез келген жағдайда құрметтеген жөн. Тәрбиеші мен мұғалім осындай баламен кездесуге және онымен өзара әрекет жасауға кәсіби тұрғыдан дайын болулары қажет. Қалыпты дамитын балалардың тобындағы немесе сыныбындағы ақыл-есі кем бала өзіне ерекше қарым-қатынасты қажет етеді. Алайда көпшілік мекеменің тәрбиешісі немесе мұғалімі басқа балалардың алдында бұған ерекше көңіл аудармауы қажет. Педагог балаға құрдастарының ұжымына үйренуге көмектесіп, оны балалармен достастыруға тырысуы керек. Оған сыныпта қиындықтар болған жағдайда көмек көрсетуге оңай болатын жерді таңдаған маңызды. Бала сабақты жүргізу қарқынын ұстамай, сынып (топ) жұмысына қолынан келгенінше қатысуы қажет. Қандай да бір маңызды нәрсенің түсініксіз болып қалуына жол беруге болмайды, себебі бұл алдағы уақытта оқу материалын толық түсінбеуге әкелуі мүмкін. Жалпы білім беретін мекеменің педагогі ақыл - есі кем баланы оқытқан кезде оның танымдық қызметінің ерекшеліктерін ескеруі қажет. Меңгерілуі қажет жаңа оқу материалын кішкене бөліктерге бөліп,

көрнекі-тәжірибелік, іс-әрекеттік жағдайларда меңгерту керек, көптеген жаттығулар арқылы бекітіп, меңгерілген білімді әр түрлі материалмен бірнеше рет қайталау керек.

Ақыл-есі кем мектеп жасына дейінгі баланы және мектеп оқушысын көпшілік мекемеде оқыту ата-аналардың күнделікті қатысуын талап етеді, себебі түзеу жұмыстарының негізгі бөлігін дәл осы ата-аналар жүргізеді. Балаға олигофренопедагогтың мамандандырылған тұрақты көмегі қажет, ал ата-анасы мен мұғалімге оның кеңестері қажет.

Сурдопедагогика (лат. Surdus - керең) есту қабілеті бүлінген адамдардың оқуы туралы ғылыми білімдер жүйесін құратынарнаулы педагогиканың құрамдас бөлігі.

Есту анализаторының қалыпты қызмет етуі баланың жалпы дамуы үшін ерекше маңызды болып табылады. Есту қабілетінің жағдайы оның тілдік тұрғыдан және психологиялық қалыптасуына шешуші ықпал жасайды. Есту анализаторы бүлінген жағдайда бірінші кезекте және көбінесе сөйлеу қабілеті зардап шегеді, танымдық қызметі жалпы жетілмей қалады. Анализатордың алғашқы ақауы дамудағы екінші ауытқуды туғызады, олар өз кезегінде басқа ауытқулардың пайда болуына себеп болады. Үшінші, төртінші рет және т.с.с. көрінген есту қабілеті ақауларының өзара әрекеті құлағы естімейтін баланың танымдық қызметінің даму құрылымын одан әрі құртып, нашарлатады.

Есту кемшіліктері бар адамдардың педагогикалық топтастырылуы.

Сөйлеу тілінің жиіліктер ауқымы 500-ден 3500 Гц дейін (тербеліс секундына) шамасында болады. Егер есту қабілетінің кемшілігі осы жиіліктер ауқымын қабылдауға мүмкіндік бермесе, онда бұл сөйлеу тілін қабылдау мүмкін емес дегенді білдіреді. Есту қабілетінің күші 80 дБ және одан көп дыбысты қабылдай алмайтындай болып төмендеуі кереңдікті білдіреді.

Саңыраулық кезінде 15-тен 80 дБ дейін шамасында дыбыстар қабылданбайды (Л.В.Нейман).

Мынадай критерийлер топтастырудың негізі болып табылады: есту қабілетінен айырылу дәрежесі, есту қабілетінен айырылған уақыты, сөйлеу қабілетінің даму деңгейі (Р. М. Боскис). Осы критерийлерге сәйкес балаларды мынадай топтарға бөледі.

Керең (құлағы естімейтін) балалар. Оларға есту қабілетінен айырылу дәрежесі бар балаларды жатқызады, бұл оларды сөзді табиғи қабылдау және оны өз бетінше меңгеру мүмкіндігінен айырады.

Оларды мынадай түрлерге бөледі: ерте естімей қалғандар – бұл

топқа есту қабілеті бұзылып туылған балалар немесе есту қабілетінен сөйлеу қабілеті дами бастағанға дейін не оның ерте кезеңдерінде айырылғандар жатады. Әдетте күшті, қатты дыбыстарды қабылдауға мүмкіндік беретін есту қабілетінің қалдықтары сақталады; кеш естімей қалғандар - бұл сөйлеу қабілеті әлдеқашан қалыптасып қойған жаста есту қабілетінен айырылып, қандай да бір деңгейде сөйлеу қабілетін сақтап қалған балалар. Олармен жұмыс жасаудағы басты міндет оларда бар сөйлеу дағдыларын бекіту, сөйлеу қабілетін жойылудан сақтап қалу және еріннен оқуды үйрету болып табылады. Нашар еститін(саңырау) балалар – бұл сөйлеу қабілетінің дамуын қиындататын жарым-жартылай есту кемшілігі бар, бірақ қалған есту қабілетінің көмегімен тілдік қорын өз бетінше жинақтау қабілеті сақталған балалар.

Нашар еститін баланың сөйлеу қабілетінде әдетте бірқатар кемшіліктер болады, олар оқыту процесінде түзетілуі қажет:

- жеңіл дәрежелі саңыраулық кезінде сыбырлап айтылған сөз құлақтан 3-6 м аралықта, сөйлесу тілі 6-8 м аралықта қабылданады;
- орташа дәрежелі саңыраулық кезінде сыбырлап айтылған сөз 1-3 м аралықта, сөйлесу тілі 4-6 м аралықта қабылданады;
- едәуір дәрежедегі саңыраулық кезінде сыбырлап айтылған сөз 1 м аспайтын аралықта, орта дауыспен айтылған сөйлесу тілі 2-4 м аралықта қабылданады;
- ауыр дәрежелі саңыраулық кезінде сыбырлап айтылған сөз 0,5 м аралықта, сөйлесу тілі 2 м аспайтын аралықта қабылданады.

Нашар еститін балалар тобы да бірдей емес. Есту қабілетінің төмендеу дәрежесіне және басқа факторларға байланысты ол балалардың сөйлеу қабілетінің даму деңгейіне қарай әр түрлі болады. Мектеп жасындағы нашар еститін балалар педагогикалық мақсаттар үшін екі санатқа бөлінеді:

- сөйлеу қабілеті шамалы кемшіліктерімен дамыған нашар еститін балалар;
- сөйлеу қабілетінде күрделі жетіспеушіліктері бар нашар еститін балалар.

Осылайша, бір жағынан, есту қабілетін өлшеу негізінде және екінші жағынан, сөйлеу қабілетін зерттеу негізінде есту кемшіліктері бар балалар 4 топқа бөлінеді. Осы топтастырудың негізінде есту кемшіліктері бар балаларға арналған мектептер желісін құрудың жолы түсті, онда керең балалар жылдамырақ қарқынмен оқи алатын және оқытудың өзге жағдайларын қажет ететін балалармен оқытылмайды. Керең балаларға арналған мектептен нашар еститін балалардың

барлығы шығарылдыжәне олар сөйлеу қабілетінде күрделі жетіспеушіліктері бар балалардан бөлек оқытылып, айтарлықтай жылдам дамиды және өте аз уақыт ішінде оларға ұқсамайтын болады. Бұған нашар еститін және кеш естімей қалған балаларды саралап оқытуды жүзеге асыратын ерекше үлгідегі мектеп құру арқылы қол жеткізіледі.

Саралап оқыту мақсатында бұл мектеп екі бөлімшеге бөлінеді. Есту қабілеті нашар балаларға арналған мектептің I бөлімшесінде сөйлеу тілі дамыған, тек біраз кемшіліктері бар балалар оқиды. Оларда дұрыс айтпау, сауатты жазу және сөздің грамматикалық құрылымын меңгеруде қиындықтар кездеседі. Мұндай сөйлеудегі кемшіліктер оларға кәдімгі мектепте табысты оқуға кедергі келтіреді және осы кемшіліктерді ескере отырып олар арнайы мектепте оқиды.

Осы мектептің II бөлімшесінде сөйлеу тілінде күрделі жетіспеушіліктері бар балалар, яғни оқытудың бастапқы кезеңінде керең балаларды еске түсіретін балалар оқиды. Олардың сөйлеу тілі қатты бұрмаланған айтылым, шектеулі сөздік қоры, кейде сөйлемнің мүлдем болмауына дейін жететін аграмматизм түріндегі күрделі ауытқулармен сипатталады. Сөйлеу тіліндегі күрделі жетіспеушіліктердің нәтижесінде мұндай балалар оларға айтылған сөзді және оқылған мәтінді өте шектеулі түсінеді. Есту қабілеті нашар балаларға арналған мектептің II бөлімшесінде сөздік қорды жүйелі түрде жинақтау үшін арнайы жағдайлар жасалады. Оқытудың бастапқы кезеңінде бұл жағдайлар керең балаларға арналған мектептің жағдайларына ұқсас, әрі нашар еститіндерге сақтаулы есту қабілетін дыбыс ұлғайтқыш аппаратураның көмегімен барынша пайдалану үшінжәне, ең бастысы, балалар есту арқылы өз бетімен ие болатын сөздік қорды түзету үшін жағдай жасалады. Кеш құлағы естімей қалған балалар сөйлеу тілінің сақталу дәрежесіне қарай мектептің бөлімшелеріне бөлінеді.

Есту қабілеті бұзылған балалардың танымдық аясының даму ерекшеліктері.

Есту қабілетінің бұзылуы бастапқы ауытқу ретінде сөйлеу тілінің, естумен өте тығыз байланысты қызметтердің жетілмеуіне, сондай-ақ бүлінген есту арқылы қабылдаумен жанама түрде байланысты басқа да бірқатар қызметтердің дамуының баяулауына әкеледі. Жеке психикалық қызметтердің осындай ауытқулары жалпы психикалық дамуды тежейді.

Назар аударыңыз. Есту қабілеті бүлінген балалар үшін көз

тітіркендіргіштері мөлшерден тыс ерекше маңызды, яғни бұл келіп жатқан ақпаратты қайта өңдеу бойынша негізгі жүктеме көру анализаторына түседі дегенді білдіреді. Керең балаларда зейін аударуда қиындықтар болады, оларға «бабына ену» үшін көп уақыт қажет. Бұл орындап отырған іс-әрекетінің жылдамдығының төмендеуіне, қате санының көбеюіне әкеліп соғады. Керең балардың нәтижелі зейін аударуы көбінесе қабылданып жатқан материалдың бейнелік сапасына байланысты болады. Олар айқын болған сайын балалар нысандардың ақпараттық белгілеріне анықтайды, азырақ қате жасайды (А. В. Гоголева). Осыған байланысты, есту қабілеті нашар балаларды оқыту кезінде абстрактілік дәрежесі әр түрлі көрнекі құралдар кеңінен қолданылады: олардың бірі еріксіз зейінін аударуды (мысалы, жарық картина), ал екіншілері ерікті зейінін дамытуды (сызбалар, кестелер) көздейді. Есту қабілеті бұзылған балаларда ерікті зейінінің ең үлкен даму қарқыны жасөспірімдік жаста болады (құлағы еститін балаларда 3-4 жыл бұрын қалыптасады).

Түйсік және қабылдау. Күрделі танымдық процесс ретінде қабылдаудың ең маңызды қасиеттері белсенділік, тарихилық, яғни бұрынғы тәжірибесімен шарттастық, тұтастық, константтылық және мағыналылық арқылы іске асырылатын заттылық болып табылады. Есту қабілеті бұзылған балаларда барлық қабылдау түрлерінің дамуында белгілі бір ерекшеліктер болады.

Көру арқылы қабылдау. Есту қабілетінің кемшіліктерінің орнын толтыру үшін көру арқылы қабылдау қабілетінің дамуы ерекше маңызды болып табылады. Көру арқылы қабылдау туралы мәселені оның бала жасында даму кезеңдеріне қарай қарастырған жөн. Жоғарыда атап өткеніміздей, есту қабілеті бұзылған балалар құлағы еститін құрдастарымен салыстырғанда заттарды баяу таниды. Бұдан да күрделі жағдайларда (мысалы, аударылып тұрған бейнелерді тану кезінде) есту қабілеті бұзылған балалардың артта қалғандығы аса қатты білінеді. Керең балалардың аналитикалық қабылдау түрі синтетикалық қабылдаудан басым болады деп айтуға болады. Бұдан басқа, пішінді қабылдауды зерттеу нәтижесі 7-8 жастағы керең балалар қандай да бір сөйлеу түрін білмей, заттарды түріне қарап нашар ажыратқанын, сөйлеу тілін білетін балалар құлағы еститін құрдастарынан нәтижелері бойынша мүлдем ерекшеленбегенін көрсетті (А.И. Дьячков). Бұл нәтижелер есту қабілеті бұзылған балаларда қабылдаудың мағыналылық тәрізді қасиетін дамыту мүмкіндігі (мектепке дейінгі жаста арнайы оқытылған жағдайда) бар екенін растайды. Мағыналы

қабылдаудың қалыптасу ерекшеліктері бейнелерді, картиналарды қабылдауын талдау кезінде анық көрінеді. Картинада болмыстың қандай да бір бөлігі бейнеленгендіктен, не картинкаларды таңдап, не оларды әр түрлі жастағы балаларға көрсетіп, біз бала болмысты қабылдау кезінде өтетін сатылар туралы пайымдау мүмкіндігін аламыз.

Есту қабілеті бұзылған бала үшін көру арқылы қабылдау – қоршаған орта туралы түсініктің негізгі көзі; бұдан басқа керең балалардың адамдармен қарым-қатынас жасау мүмкіндіктерін дамытуда көру арқылы қабылдаудың маңызы зор. Қарым-қатынас саусақпен сөйлеуді пайдаланған кезде ым-жымды шебержәне саралап қабылдауды, ауызша сөзді қабылдағанда қол саусақтарының қалпын, ерін, бет және бас қозғалыстарын өзгертуді көздейді. Сондықтан да есту қабілеті бұзылған балаларға сөйлеуді үйретумен бірге олардың көру арқылы қабылдау қабілетін ерте дамыту қажет.

Кинестетикалық түйсік және қабылдау. Есту кемшіліктері бар көптеген балалар қалыпты еститін балалардан қимыл - қозғалысының дамуы жағынан артта қалған. А.А. Венгердің, Г.Л.Выгодскаяның және Э.И. Леонгардтың деректері бойынша осындай балалардың 70%-ы мерзімінен кеш басын ұстай бастайды, әдеттегіден кеш отырады, тұрады және жүре бастайды. Балалардың 50%-да өз бетінше жүру кешеуілдейді. Көп балаларда мектепке дейінгі жас аралығында біраз тұрақсыздық, тепе-теңдікті сақтау қиындықтары, қимыл-қозғалысын жеткілікті үйлестірмеу сақталады. Балалардың көбісінде қол саусақтарының ұсақ қимылдарының, артикуляциялық аппаратының дамуында артта қалушылықтар болады.

Есту кемшіліктері бар балалардың тері сезімталдығы. Тері арқылы сезуат терімен тікелей жанасқанда пайда болады. Есту кемшіліктерін алмастыру үшінтері арқылы сезудің барлық түрлерінің ішінде діріл түйсіктерінің мәні зор. Тербеліп жатқан заттардың тербелістері ауада, қатты денеде және сұйықтықта таралады. Адам тербеліс көзіне тікелей жанаспай, оны таратып жатқан орта арқылы қабылдаған жағдайда діріл түйсіктері адамнан алыс тұрған құбылыстар туралы жорамалдауға мүмкіндік береді. Есту кемшіліктері болған жағдайда бұл өте маңызды, себебі керең адам ақпараттыестілетін жерден қабылдаудың маңызды арналарының бірінен айырылған. Нәтижесінде керең балалардың діріл түйсіктерінің айтарлықтай жақсарғаны байқалады. Мысалы, керең балалар тербеліс көзінің орнын құлағы еститіндерге қарағанда екі есе тура анықтайды; оларда құлағы еститін адамдармен салыстырғанда діріл түйсіктерінің абсолюттік шегінің төмендеуі анықталды.

Осылайша, есту анализаторы толығымен сөнгенде діріл түйсігі күшейеді, ал есту қабілеті жақсарған сайын ол төмендейді. Жаттығулар діріл түйсігін белсенді етеді.

Сөйлеу. Есту кемшіліктері бар балалар тек айналма жолдарарқылы, арнайы оқыту жағдайында сөйлеу тілін меңгере алады. Бұл ретте, олар тілдік қимыл түйсіктерімен нығайтылған көру арқылы қабылдау қабілетіне сүйенеді. Олар дауыс ырғағын және сөйлеу үлгілерін ести алмайды, ал есту қабілетінің бақылауымен оларға еліктеу құлағы еститін баланың тілдік дамуын анықтайды.

Ж.И. Шиф керең балаларда сөйлеу тілінің қалыптасу ерекшеліктерін анықтайтын мынадай төрт психологиялық шартты атап өтеді. Мектепке дейінгі жастағы оқытылмаған керең балалар мен нашар еститін балалардың сөйлеу тілінің даму деңгейін салыстырғанда әр түрлі даму жолдары анықталады; мектепке дейінгі жастағы керең балаларда арнайы оқытусыз сөйлеу тілінің даму ауытқымасы бәсеңдейді, ал нашар еститіндерде тіпті арнайы оқытусыз да сөйлеу тілінің даму ауытқымасы артады.

Саусақпен сөйлеу – бұл сөйлеу тілінің ерекше кинетикалық түрі. Қол қимылдары ұлттық тіл әліппесінің әріптерін білдіреді, мысалы орыс тілінің. Ыммен сөйлеу – ым-ишарат тілінің құралдары арқылы, өзіндік ерекше лексикасы, грамматикасы бар өзіндік лингвистикалық жүйенің көмегімен сөйлесу. Осылай сөйлесу кезінде ауызша сөйлеу тілі қолданылмайды. Ым-ишарат сөздердің баламасы болып табылады, ал олардың қолданылу реті тура сөйлемдегідей, яғни сөйлеудің бұл түрі ауызша тілдің лингвистикалық құрылымын калькалайды. Ым-ишарат сөйлеп тұрған адамның ауызша сөзін сүйемелдейді. Баланың өмірін сөйлеу оған қажет және қызық болып, ал ым қызықсыз және қажет емес болатындай етіп ұйымдастыру керек. Оқытуды баланың қызығушылықтарына қарсы емес, оның қызығушылықтарына қарай бағыттаған жөн. Баланың түйсіктерінен өзіне дұшпан емес, одақтастарды жасау қажет. Жалпы адамзаттық сөйлеуге қажеттілік туғызу керек, сол кезде сөйлеу тілі де пайда болады.

Есте сақтау. Т.В. Розанованың зерттеулері көрнекі материалды ерікті және еріксіз есте сақтаған кезде керең балалар бейнелі есте сақтау қабілетінің барлық даму көрсеткіштері бойынша қалыпты еститін балалардан артта қалғандығын көрсетті: мектепке дейінгі жаста заттардың орналасқан жерлерін есте нашар сақтайды; кіші мектеп жасының басында құлағы еститін құрдастарына қарағанда есте сақтау бейнелері анық емес, сол себептен бейнесі немесе функционалдық

міндеті ұқсас заттардың орналасқан жерлерін шатастырады. Әрі қарай оқыған жағдайда құлағы еститін балалармен есте сақтау жетістіктері бойынша айырмашылығы біртіндеп азаяды. Жоғарыда аталған керең балалардың көрнекі материалды еріксіз және ерікті есте сақтау ерекшеліктерінің барлығы есте сақтаудың орнықтылығына да, яғни материалды есте сақтау ұзақтығына әсер етеді. Керең балаларда есте сақталған бейнелерді өзгерту бір уақытта екі бағытта жүреді: есте қалған нысанның өзіндік ерекшелігін жоғалту бағытында және сол өзіндік ерекшелікті күшейту бағытында. Құлағы еститін балаларда нысандардың айқын бейнелері ұзағырақ және тұрақты сақталады.

Ауызша есте сақтау қабілеті. Есту қабілеті бұзылған балаларда осындай есте сақтау түрінің дамуында үлкен қиындықтар байқалады, себебі тіпті арнайы оқыту жағдайында да ауызша сөйлеудің дамуындағы артта қалушылық ауызша есте сақтау қабілетінің дамуын артта қалдырады.

Керең балалардың сөздерді есінде сақтау ерекшеліктерін Д.М. Маянц зерттеді, ол керең және құлағы еститін балалардың есте сақтау кезіндегі ұқсастығын да, ерекшелігін де анықтады. Ұқсастығы - барлық балалар сөздерді түсініп есте сақтайды. Алайда, құлағы еститін балалар сөздерді айту кезінде мағынасына қарай алмастырса, керең балаларда мынадай үш түрлі алмастыру байқалды:

- 1) сөздердің сыртқы ұқсастығы бойынша алмастыру («угол», «уголь», «дрожит», «держит»);
- 2) мағынасына қарай алмастыру;
- 3) сөздерді сыртқы ұқсастығы мен мағыналық жақындығын байланыстырып алмастыру (выбрали-собрали, описывал-уписывал).

Осылайша, керең балалардың есте сақтау қабілеті ауызша сөйлеу тілін қалыптастыру барысында, ойын және оқу әрекеті процесінде жетіледі.

Ойлау – болмыстың жинақталған және жанама бейнесімен сипатталатын танымдық процесс. Қазіргі таңда балалардың ойлау қабілеті дамуының үш негізгі сатысы нақты сипатталған. Бұл көрнекі – әрекеттік, көрнекі-бейнелік және ауызша-логикалық ойлау. Сөйлеу тілін құлағы еститін балалардан әлдеқайда кеш және өзге сенсорлық негізде меңгеретін керең балалардың басқа танымдық процестерінің дамуына қарағанда дәл осы ойлау қабілетінің дамуында айтарлықтай көп өзіндік ерекшеліктер байқалады. Керең балалар көрнекі-әрекеттік міндеттерді орындау білігін құлағы еститіндерге қарағанда жасы

үлкенірек болғанда және қарапайым іс-әрекет тәсілдерімен меңгереді.

Келесі сатыға, яғни көрнекі-бейнелік ойлауға өткендемаңызды орын сөйлеу қабілетіне тиесілі. Заттардың белгілерін, олардың қасиетін, қатынасын меңгере отырып, бала осы заттардың бейнелерімен ойша әрекет ету қабілетіне ие болады. Керең балалар, әсіресе ауызша сөйлеу тілін меңгергенге дейін және тіпті оны меңгеру процесінде ұзақ уақыт бойы көрнекі-бейнелік ойлау сатысында қала береді. Толық көрнекі-бейнелік ойлау ауызша-логикалық ойлаудың қалыптасуына негіз болады. Дамыған көрнекі-бейнелік ойлау балаларды логиканың шегіне жеткізеді, жинақталған үлгілік түсініктер құруға мүмкіндік береді, олардың негізінде түсінік қалыптасады. Керең балалардың көрнекі-бейнелік ойлау қабілеті кеш қалыптасуына, ауызша сөйлеу тілінің баяу дамуына байланысты, олар ауызша-логикалық ойлау сатысына ұзақ уақыт бойы өтеді, он жеті жасында және тіпті одан да кеш аяқталады (Т. В. Розанова).

Керең балаларға көптеген ауызша құрастырылған есептерді шешу, шамалардың әр түрлі және еселі салыстыруын білдіретін түсініктермен әрекет жасау («...ға көп», «...ға аз», «...қанша рет»), шамалар арасындағы өзара қарама - қарсы қатынастарды түсіну өте қиын. Керең балалар құрылған қатынастарды көрнекі құралдардың көмегімен ауызша айтуды талап ететін тапсырмаларды орындау кезінде ұзақ уақыт бойы қиналады. Ауызша құрылған пікірлерді салыстыруды талап етіп, мәтіннің мазмұны бойынша қорытынды жасау қажет болғанда керең балаларда ерекше қиындықтар пайда болады. Бұл ретте керең балалар (тіпті оныншы сынып оқушылары) логикалық байланыс формалды түрде болған және тілдік құралдармен құрылған, бірақ мазмұны жағынан логикалық байланысы болмаған жауаптар берген. Осындай қиындықтардың барлығы керең балалардың ойлау операциялары және, атап айтқанда, олардың қайтымдылық тәрізді маңызды қасиеті кеш қалыптасатынын дәлелдейді.

Тұлғаның және эмоциялық-ерік аясының даму ерекшеліктері. Бала ересектермен және құрдастарымен қарым-қатынас жасаған кезде, әлеуметтік тәжірибені меңгеру барысында тұлға ретінде қалыптасады. Керең бала басынан өткеріп жатқан әлеуметтік жағдайдың өзі оның бойында белгілі бір тұлғалық қасиеттердің пайда болуында және қалыптасуында маңызды орын алады. Нәресте кезінде есту қабілетінен айырылған бала қалыпты еститін балаға қарағанда өзінің айналасындағы адамдарға қатысты өзгеше жағдайда болады. Керең балалардың жеке тұлғасының және эмоциялық аясының дамуына

ықпал ететін түрлі жағымсыз факторларды атап өтуге болады.

Ауызша сөйлесу қабілетінің бүлінуі керең баланы оның айналасындағы сөйлейтін адамдардан жартылай оқшаулайды, бұл әлеуметтік тәжірибені меңгеруде белгілі бір қиындықтар туғызады. Керең балалар ауызша сөздің және музыканың мәнерлі жағын қабылдай алмайды. Сөйлеу тілінің дамуындағы артта қалушылық өзінің және басқа біреудің эмоциялық жай-күйін түсінуде қиындықтарға әкеліп соғады,эго тұлғааралық қарым-қатынастарға немқұрайлы қарауға әкеледі. Көркем әдебиетке кеш қосылу керең баланың эмоциялық әсерленуші дүниесін таяздандырады, өзге адамдарға және көркем шығармалардың кейіпкерлеріне уайымын қалыптастыруда қиындықтар туғызады. Керең балалардың тұлғалық және эмоциялық аясына эмоцияны білдіруге көмектесетін құралдарға, ыммен сөйлеуде ым-ишарат, мәнерлі қимылдарды пайдалануға зейінін дамыту жағымды әсер етеді.

Нашар еститін балаларды көпшілік мектепте оқыту. Р.М. Боскис атап өткендей, көпшілік мектептің бастауыш сынып мұғалімі басқа оқушылардан сырттай еш ерекшеленбейтін баламен жиі кездесуі мүмкін: ол зерек, өзіне айтылған сөзді түсінеді, қарапайым есепті меңгереді, сыныпта өзін дұрыс ұстайды, бірақ бір қарағанда түсініксіз себептермен бастапқы сауат ашуды меңгеруде қиналады, ал оны мұғалімнің зор еңбегінің нәтижесінде меңгергеннен кейін алдағы уақытта үлгерімі нашар оқушыға айналады. Түсінікке оқыған кезде ол мұғалімнің сұрақтарына жауап бере алмайды. Мұндай оқушы біртіндеп тұйықталып, жабырқап кетеді, жылауық болады және уәжсіз қырсықтыққа бейім бала ретінде әсер қалдырады, кейде ақыл-есі кем болып та көрінеді. Мұндай баланың есту қабілетін тексеру қажет. Әдетте бала саңыраулыққа шағым айтпағандықтан және айналасындағылар мұны тиімді іс-шара қолданатын уақыт өтіп кеткен кезде байқағандықтан, баланың есту қабілетінің патологиясын анықтау айтарлықтай қиындайды. Есту қабілетінің тіпті аз деңгейде төмендеуі дағдылы оқыту жағдайларында оқуды және жазуды меңгеруге кедергі болуы мүмкін. Оқушының оқу мен жазуды бастапқы меңгеру кезіндегі қиындықтары ақыл-ес кемтарлығын болжауға жиі заңсыз себеп болады. Нашар еститін балалардың жазбаша жұмыстарын зерттеу әдетте қалыпты еститін балаларда кездеспейтін қателіктерді, тек алғашқы сыныптарда ғана емес, кейінгі сыныптарда да, атап өтуге мүмкіндік береді.

Жазу кезінде көрсетілген қателіктерді жіберетін балалардың айтылымына қарасақ, мұндай жағдайларда айтылымдағы қателіктер аса

байқалмайтынын атап өтуге болады. Мұнда тек артикуляцияның көмескілігіжәне өзіндік акцент қана көзге түседі.

Мұндай балалардың ауызша сөйлеу тілін толық зерттеген жағдайда осы сыртқы құбылыстардың артында сөздің дыбыстық құрамын толық меңгермегендік жатқаны анықталады, ол баланың есту арқылы қабылдауы толық қабылдамайтын сөз бірліктерін түгел айтпаудан немесе анық айтпаудан байқалады.

Осылайша, сөйлеу тілінің дамуындағы ауытқулардың нәтижесінде нашар еститін балалар мектепте оқу кезінде мынадай қиындықтарға тап болады:

- 1) бастапқы сауаттылықты (оқу және жазуды) қиын меңгеру;
- 2) диктант және өз бетінше жазу кезінде өзіндік ерекше қателер;
- 3) мұғалімнің түсіндіргендерін түсінудегі қиындықтар;
- 4) оқылып жатқан мәтінді толық түсінбеу салдарынан оқулықты пайдалану кезіндегі қиындықтар.

Аталған қиындықтар нашар еститін балалардың сөйлеу тіліндегі мынадай ерекшеліктерге байланысты:

1. сөздің дыбыстық құрамы туралы түсініктің жеткіліксіз, кейде өте күрделі бұзылуы;
2. шектеулі сөздік қоры және балаға таныс сөздердің мағынасын анық түсінбеу;
3. тілдің грамматикалық құрылымының толық жетілмеуі және грамматикалық формалардың мағынасын жете түсінбеу.

Балада анықталған есту қабілетінің төмендеуі **слухо протезированием компенсировано** етілуі қажет; бала сыныпта бірінші партада отыруы қажет; оған сурдопедагог-маманның педагогикалық көмегі көрсетілуі қажет. Мұғалім және баланың ата-анасы осындай баланың оқу ерекшеліктеріне қатысты қосымша кеңестерді үнемі алып отыруы қажет.

Көру қабілеті бұзылған балалар

Көру қабілетінің бүліну дәрежесіне қарай осындай кемшілігі бар адамдар соқыр және көру қабілеті нашар адамдар болып бөлінеді. Соқырлық және нашар көру арнаулы педагогиканың көзқарасы бойынша көру арқылы қабылдауының шектеулі болуынан немесе оның жоқтығынан көрінетін психофизикалық кемшіліктер санаты болып есептеледі, ол тұлғаның қалыптасу және даму процесінің бәріне ықпал етеді.

Заманауи педагогикалық тәжірибеде көптеген елдерде көру қызметінің бүліну дәрежесіне қарай қарапайым түрде соқыр ("blind")

және көру қабілеті әлсіреген-көру қабілеті нашар ("low vision") адамдар деп бөледі.

Көру қызметінің бүліну дәрежесі көру өткірлігінің төмендеу, көздің ең аз арақашықтықтан екі жарқыраған нүктені көру қабілетінің төмендеу деңгейіне қарай анықталады. 1,0 бірлігіне тең қалыпты көру өткірлігі ретінде адамның 5 м арақашықтықтан арнаулы кестенің оныншы жолындағы әріптерді немесе белгілерді айыру қабілеті қабылданады. Келесі және алдыңғы жолдар арасындағы белгілерді айыру қабілетіндегі айырмашылық 0,1-ге тең көру өткірлігіндегі айырмашылықты білдіреді. Сәйкесінше, жоғарыдағы бірінші жолдың ең ірі белгілерін айыра алатын адамның көру өткірлігі 0,1-ге, төртінші жолдыкіні айыра алатын адамның көру өткірлігі 0,4 - ке тең және т.с.с.

Жарықты қараңғыдан айыру қабілеті жарықты сезу деңгейіндегі көру өткірлігіне сәйкес келеді. Жарықты қараңғыдан айыра алмау көру өткірлігі 0-ге тең екенін білдіреді. Осылайша, жақсы көретін көзінде, көзілдірік пайдаланған жағдайда көру өткірлігінің төмендеу дәрежесіне қарай және сәйкесінше көру анализаторын пайдалану мүмкіндігіне қарай, педагогикалық процесте балаларды мынадай топтарға бөледі: соқыр - бұл көру арқылы сезу қабілеті мүлдем жоқ немесе қалдық көру қабілеті бар балалар (дағдылы түзеу құралын – көзілдірікті пайдалана отырып, жақсы көретін көзінде көру өткірлігі ең көп дегенде 0,04-ке тең), немесе жарықты сезу қабілеті сақталған балалар; мүлдем немесе толық соқыр-көру арқылы сезу қабілеті мүлдем жоқ балалар; жартылай немесе парциалдық соқыр-жарықты сезетін, көру өткірлігі 0,005-тен 0,04-ке дейінгі нысанды көру қабілеті (фоннан бейнені белгілеу қабілеті) бар балалар; көру қабілеті нашар – көру өткірлігі 0,05-тен 0,2-ге дейінгі балалар. Осы балалар тобының соқыр балалардан басты айырмашылығы: қабылдау өткірлігі қатты төмендеген жағдайда көру анализаторы қоршаған әлем туралы ақпаратты қабылдайтын негізгі көз болып қалады және оқу процесінде, соның ішінде оқу және жазуда жетекші ретінде қолданыла алады. Кемшіліктің пайда болу уақытына қарай балалар екі санатқа бөлінеді: соқыр болып туылғандар – бұл тұтастайсоқыр болып туылған немесе үш жасқа дейін соқыр болып қалған балалар. Олардың көру елестері болмайды және тұтас психикалық даму процесі көру жүйесінің толық түскен жағдайында жүзеге асырылады; соқыр болып қалғандар – көру қабілетінен мектепке дейінгі жаста және одан кейін айырылған балалар. Көру анализаторының зақымдану дәрежесі мен сипаты тұтас сенсорлық жүйенің дамуына әсер етеді, қоршаған әлемді танудың жетекші жолын,

сыртқы әлем бейнелерін қабылдаудың нақтылығы мен толықтығын айқындайды.

Танымдық аясының даму ерекшеліктері. Соқырлық және көру қабілетінің күрделі зақымданулары барлық танымдық қызмет түрлерінде ауытқушылықтарға әкеледі. Зақымданған көру қабілетінің теріс ықпалы осы кемшілік баланың дамуына зиян келтірмеуі керек жерлерге де тиеді. Баланың қабылдайтын ақпаратының мөлшері азайып, оның сапасы өзгереді. Сезім арқылы тану саласында көру сезімінің азаюы есте сақтау және елестету бейнелерін қалыптастыру мүмкіндігін шектейді. Сол себептен балада сапасы және құрылымы жағынан қалыпты дамитын баланың жүйесіне ұқсамайтын өзіндік, өте ерекше психологиялық жүйе қалыптасады.

Зейін. Зейіннің барлық дерлік қасиеттері, яғни оның белсенділігі, бағыттылығы, кеңдігі (көлемі, таралуы), ауысу мүмкіндігі, қарқындылығы немесе шоғырлануы, тұрақтылығы көру кемшілігінің ықпалында болады, алайда көзі көретін балаларда осы қасиеттердің даму деңгейіне жетіп, кейде тіпті одан асып, жоғары дамуға қабілетті. Осылайша, зейіннің дамуы тұлғаның ерік, зияткерлік және эмоциялық қасиеттерінің қалыптасуымен байланысты, белсенді іс-әрекет жағдайында жүреді және қалыпты көретіндерде де байқалатын заңдылықтарға ие.

Түйсік және қабылдау (көру қабілеті бүлінген жағдайда сыртқы әлемнің сезімдік бейнелерінің қалыптасуы). Көру қабілеті бүлінген жағдайда сыртқы әлем бейнелерінің қалыптасу процесі сенсорлық жүйенің жай-күйіне, көздің зақымдану дәрежесіне және сипатына тікелей байланысты болады. Қалдық көру қабілеті қаншалықты аз болса да, осындай қабілеті бар адамдардың барлығында қоршаған ортаны тануда дәл осы қабілет басымдық танытады, себебі затты сезімдік бейнелеуде көру қабілеті жетекші орынды алады. Адам барлық ақпараттың шамамен 90%-н көзі арқылы қабылдайды. Дегенмен де, бұл көзі соқыр және көру қабілеті қатты зақымданған жағдайда адам осыншама әсерден құр қалады дегенді білдірмейді: басқа анализаторлар көру қабілеті тәрізді заттың сол жағын да, сол қасиеттерін де көрсете алады. Дене сезімі, мысалы, көру қабілеті тәрізді нысанның формасын, ұзындығын, үлкендігін, қашықтығын анықтауға мүмкіндік береді. Көру анализаторы қызметінің бүлінуі жаңа ішкі және анализаторлар арасындағы байланыстардың құрылуына, сенсорлық жүйе ішінде өзара қарым-қатынастардың өзгеруіне және тек соқырларға немесе нашар көретіндерге ғана тән ерекше психологиялық жүйенің құрылуына

әкеледі. Осылайша, толық соқыр болған жағдайда заттық әлемді сенсорлық бейнелеуде басқа сенсорлық модальдылықтармен өзара бірлескен дене сезімі басымдық танытады.

Қалдық көру қабілеті сақталған соқырларда және нашар көретіндерде көру арқылы қабылдау қабілеті қосымша көрінбейтін стимулдардың көмегімен жетіледі: дене арқылы сезіну стимулдары оқу процесінде көру қабілетін пайдаланған кезде толық бейне жасауға көмектеседі. Математиканы, ана тілін, дене шынықтыруды оқыту процесінде, қоршаған ортамен бедерлі, түрлі-түсті дидактикалық материалдардың негізінде таныстыру кезінде соқыр балалар дене арқылы сезу және көру қабілеті қабылдаған нысандардың көптеген белгілері мен қасиеттерін көрсетіп қана қойған жоқ, бастысы, дене арқылы сезу және көру қабілетінің бірлескен іс-әрекеті балардың тұтас танымдық аясына, олардың эмоциялық күйіне зор оң әсер қалдырды. Сигналдарды әр түрлі модальдылықта қайталау олардың сенімділігі мен тиімділігін арттыру құралы болып табылады (Б.Ф.Ломов).

Мүлдем соқыр балаларды және қалдық көру қабілеті сақталған соқыр балаларды оқыту процестерін Брайль коды бойынша салыстыру соңғылары сезіп оқу және жазуды ұзағырақ және қиынырақ меңгеретінін көрсетті. Мүмкін олар дене арқылы сезу қабілетін соқырлар тәрізді шамада пайдалануға үйренбеген болар және оларда осы модальдықты меңгеру көру арқылы сезуге қарағанда айтарлықтай табыссыз болады (Р.Б. Каффеманас). Көру қабілетінің кемшілігі барлық бейнелерді қалыптастыру процестерінің ағымында із қалдырады. Осылайша, көру арқылы қабылдау қабілетіне, кез келген модальдықты қабылдау тәрізді іріктеу, яғни баланың қызығушылықтары, іс-әрекеті және зейіні аясындағы нысандарды бөлу тән. Бұзылған көру жүйесі көру стимулдарын анық бейнелемей, қалдық көру қабілеті сақталғанда және нашар көрген кезде қоршаған ортаға деген қызығушылық азаяды, жалпы белсенділік төмендейді және нәтижесінде қабылдау талғамдылығы пайда болады. Заттыққа былдаудың тұтастығы бұзылады, заттың бейнесінде тек екінші дәрежелі бөлшектер ғана емес, сондай-ақ белгілі бір бөлшектер де жиі болмайды, бұл айналасындағыны фрагменттүрінде және дәл емес бейнелеуге әкеледі. Көру қабілеті нашар болғанда және қалдық көру қабілеті сақталып соқыр болған жағдайда көру арқылы қабылдаудың жылдамдығы да, дұрыстығы да зардап шегеді, бұл көру өткірлігінің төмендеуімен тікелей байланысты. Бинокулярлық көру қабілетінің бүлінуі кеңістіктік соқырлыққа, кеңістіктің келешегі мен кеңдігін қабылдаудың бұзылуына әкеледі (Л.

И. Плаксина), бұл ретте қабылдау бейнелері бұрмаланып, шындыққа сәйкес келмейді. Осылайша, көру жүйесінің әр түрлі бөлімдерде бұзылуы қалдық көру қабілеті сақталған соқырлардың және нашар көретіндердің бейнелерді қабылдауын өзгертеді және ерекшеленуіне әкеледі (Л. П. Григорьева).

Соқыр және нашар көретін адамның сыртқы әлемі объектісінің бейнесінің құрылымында объектіні қашықтықтан қабылдауға мүмкіндік беретін есту қабілетіне және есту сипаттамаларына зор және маңызды орын беріледі. Соқыр және нашар көретін адамның сыртқы әлем объектісі бейнесінің құрылымында объектіні қашықтықтан қабылдауға мүмкіндік беретін есту қабілетіне және есту сипаттамаларына ерекше маңызды орын беріледі. Соқыр адамдардың өмірі мен іс-әрекетінде есту қабілетінің ролі көзі көретіндердікіне қарағанда әлдеқайда маңыздырақ. Соқыр адамға әлемдік мәдениетке қосылуға мүмкіндік беретін Брайль қарпін оқу кезінде дене арқылы сезу қабілеті ерекше орыналады. Бұлшықет – қимыл арқылы сезгіштік дене арқылы сезу процесінің ғана емес, кеңістікте бағытталу процесінің де маңызды компоненті болып табылады (Б.Г. Ананьев, Э.М. Айрапетянц, А.С.Батуев, А.А. Люблинская). Қимыл анализаторы өлшеуіш ретінде өзінің дене мүшелерін пайдалана отырып затты өлшеуге мүмкіндік береді, сондай-ақ кеңістікте бағытталу кезінде сыртқы және ішкі ортаның барлық анализаторлары арасында байланыс тетігі болып қызмет атқарады. Кеңістікте бағытталу қабілеті үш өлшемді кеңістікте адамның тұрған жерін оның таңдаған есептеу жүйесінің негізінде анықтауға мүмкіндік береді. Есептеу нүктесі адамның өзінің денесі немесе айналасындағы кез келген нәрсе бола алады. Бағытталу кезінде кеңістіктік түсініктер өте маңызды болып табылады. Дәл солар қажетті бағытты таңдап, мақсатқа қарай қозғалу кезінде оны сақтап отыруға мүмкіндік береді. Кейбір ерекшеліктер кезінде көру қабілеті бүлінген адамдардың кеңістіктік түсініктері сыртқы әлем объектілерін және олардың өзара жағдайын толығымен сәйкес бейнелейді.

Есте сақтау. Көру қабілетінің кемшіліктері соқыр және нашар көретін балалардың танымдық қызметінің толыққанды дамуын тежейді, бұл мнемикалық процестердің дамуынан да, қызмет етуінен де көрінеді.

Сонымен қатар, техникалық ілгерілеу және соқыр және нашар көретіндердің заманауи оқу, өмір сүру және қызмет ету шарттары олардың есте сақтау қабілетіне (басқа да жоғарғы психикалық процестеріне тәрізді) мнемикалық процестердің жылдамдығымен де,

олардың қозғалғыштығымен де және құрылып жатқан байланыстардың беріктігімен байланысты қатаң талаптар қояды. Соқыр және нашар көретін балаларға көзі көретін балаға есте сақтау қажет емес материалдарды есте сақтап, жадында қалдыруға тура келеді.

А.А. Крогиустың Эббингауз әдістемесі бойынша соқыр адамдардың есте сақтау қабілетін зерттеуі соқыр адамдарда мағынасыз буындарды да, сондай-ақ сөздер мен өлеңдерді де жаттау процесі көзі көретіндерге қарағанда жылдамырақ жүзеге асырылатынына көз жеткізуге мүмкіндік берді, ол мұны соқыр адамдардың орындап жатқан іс-әрекетке көбірек көңіл аударатынымен және қабылданып жатқан материалды практикалық тәжірибесімен байланыстыра білуімен байланыстырады. Сонымен бірге, А.А. Крогиус соқыр адамдардың жадының көлемі көзі көретіндермен салыстырғанда көретін бейнелерді білдіретін сөздер үшін 0,7-ге, сезетін бейнелерді білдіретін сөздер үшін 0,9-ға көп екенін көрсетеді.

Неміс тифлопсихологы Г.Шауертенің зерттеулерінде соқырларды көзі көретіндерге қарағанда көлемі үлкен жады бар адамдар деп сипаттайтын мәліметтер келтіріледі. Кейбір соқыр адамдарда есте сақталатын көлемі үлкен материал жеткіліксіз ұйымдастырылған және жүйеге нашар келтірілген. Басқалары құрылымдалған, бірақ көлемі аз есте сақтау қабілетіне ие. Соңғылары есте сақтау қабілетін тиімді және табысты пайдаланады. Соқыр балаларда қарапайым тиянақты қозғалыстардың пайда болуы 6-8 рет қайталауды талап етеді, бұл да көзі көретін құрдастарыныкіне қарағанда әлдеқайда көбірек.

Соқыр және нашар көретін балаларға есте сақтайтын материалдың ұйымдастырылуы және оның қабылдау ерекшеліктерін ескеретін сипаты өте маңызды. Осылайша, математика және әліппе оқулықтарындағы түссіз рельефті суреттер жартылай көретіндердің ғана емес, толық соқыр балалардың да есінде нашар сақталады, ал түрлі түсті бояумен берілген рельефті суреттерді қалдық көру қабілеті сақталған соқыр балалар жарты жылдан соң танып жатты (Н.С. Костючек, В.З.Денискина).

Материалды жүйеге келтіру, топтастыру, жинақтау, оны анық қабылдау жағдайларын жасау тәрізді көру қабілеті бүлінген жағдайда есте сақтау қабілетін дамытуға алғышарт болып табылады.

Ойлау. Көзі көретіндердің ортасында тұратын және жұмыс істейтін соқыр немесе нашар көретін адам тұтас қабылдау мүмкіндігі болмайтын өмірлік жағдайға жиі тап болады, және оған осы жағдайды өзінің түйсігіне қолжетімді жеке элементтердің негізінде талдауға тура

келеді. Отандық тифлопсихологияда ойлау көру кемшілігінің орнын психологиялық тұрғыдан толтырудың және қоршаған әлемді тану әдістерін қалыптастыру процесінің ең маңызды факторларының бірі екені туралы пікір бұрыннан бар. Көру кемшілігі бар адамдардың ойлау қабілетін дамытудың үш концепциясы бар: соқырлар мен нашар көретіндердің ойлау қабілетін жылдам дамыту теориясы; көру кемшілігінің ойлау қабілетін дамытуға теріс ықпал ету теориясы; ойлау қабілетінің даму деңгейі көру кемшілігіне тәуелді емес деген тұжырымдама. Көрнекі-бейнелік ойлау қабілетін дамытуда бейнелерді жасау техникасы маңызды орын алады, оның мәні - заттар мен олардың бөліктерін кеңістікте ойша орналастыру. Бұл процесс көзі соқыр мектеп жасына дейінгі үлкен балаларда қалыптасу сатысында тұр. Осыған ұқсас тапсырмаларда балаларға нақты затқа немесе оның қандай да бір бөлігіне болса да сүйену қажет. Тапсырмаларды шешуді нақты және практикалық әрекет жасаудан бейнелі жоспарға біртіндеп және кезең-кезеңмен ауыстыру мектеп жасына дейінгі кезеңнің соңында жекеленген және толық емес түсініктер тұтас сараланған бейне құратынын көрсетеді, оның құрылымында маңызды және мардымсыз, негізгі және екінші дәрежелі белгілер бөлінеді. Келтірілген зерттеулер ойлау процестерінің көру патологиясына тәуелділігін айқындамады. Алайда Н.С. Костючек зерттеуінде балалардың формальды түрде, шынайы сезіну бейнесіз меңгерген түсініктері әдетте өте таяз, тек меңгерілген түсініктің мәнмәтінінде немесе мүлдем қате түсініледі деп көрсетілген. Сәйкесінше, түсініктердің мазмұнында соқырлық пен нашар көруге байланысты ерекшелік бар. Ал түсініктерді формальды меңгеруді оқыту, сөздік жұмысын жүргізу, әр түрлі көрнекі құралдарды, нақты заттардан бастап сызбаларды, үлгілерді, карталарды пайдалану процесінде жеңуге болады. Түсініктердің қалыптасу процесін басқару көру кемшілігінің дәрежесін, оның өткірлігін ескере отырып жүзеге асырылады. Бірінші кезекте бұл заттық нақты түсініктерге және жалпы түсініктердің негізінде құрылатын жеке түсініктерге қатысты. Көпшілік мектептің балаларымен салыстырғанда I және II сыныптардағы соқыр және нашар көретін оқушылар ішкі жоспарда төменірек орташа іс-әрекет табыстылығы көрсеткіштерін көрсетеді, бірақ IV сыныптың соңында балалардың жартысы қажетті норма деңгейіне жетеді. Ең төменгі көрсеткіш I-III сыныптарда мүлдем соқыр балаларда анықталды. Ең төменгі көрсеткіш I-III сыныптарда мүлдем соқыр балаларда анықталды. Осылайша, әлемді қабылдаудың тактильді-есту арқылы-кинестетикалық тәсілі алғашқы оқу жылдарын-

да ақыл-есте іс-әрекеттің қалыптасуына әсер етеді. Алайда, бұл артта қалушылық оқыту процесінде еңсеріледі және IV сыныпта толығымен соқыр балалар ішкі жоспарда іс-әрекетті орындау нәтижелері бойынша көпшілік мектептің балаларымен салыстырылады. Бұл кезең балалардың бастауыш сынып оқушыларына тән нақты түсініп ойлау сатысынан абстрактілі түсініп ойлауға өтетін уақыты болып табылады. Нашар көретін балаларда формальды-логикалық операциялардың жаңа құрылымы және интеллектуалдық қызметінің қайта құрылуы ұзақ уақыт бойы болады және 16-17 жасында ғана аяқталады (В.А. Лонина).

Сөйлеу және қарым-қатынас құру. Көзі көретіндер мен көру қабілетінде кемшіліктері бар адамдардың сөйлеу қабілетінің қалыптасуы негізіндебірдей жүзеге асырылады, алайда көру қабілетінің болмауы немесе оның күрделі түрде бүлінуі анализаторлардың өзара әрекетін өзгертеді, соның салдарынанбайланыстардың қайта құрылуы жүреді және сөйлеу қабілетінің қалыптасуы кезінде ол көзі көретіндерге қарағанда өзге байланыстар жүйесіне қосылады.

Соқыр және нашар көретін адамдардың сөйлеу тілі ерекше адами қарым-қатынас әрекеті барысында дамиды, бірақ оның өзіндік қалыптасу ерекшеліктері болады: даму қарқыны өзгереді, тілдің сөздік-семантикалық жағы бұзылады, «формализм» пайда болады, яғни нақты мазмұнға байланысы жоқ сөздердің мөлшері біраз жиналып қалады.

Белсенді тілдік қарым-қатынасқа сүйену соқыр баланың психикалық дамуын ілгерілетуді қамтамасыз ететін айналма жол болып табылады, ол заттық әрекеттерді қалыптастырудағы қиындықтарды жеңуді қамтамасыз етеді. Ересектерге заттардың өзін де, олармен жасалатын іс-әрекетті де ауызша сөйлеп көрсетумен бірлескен заттық іс-әрекеттерді пайдалану, бір жағынан, бала меңгерген сөздерді қоршаған әлемнің нақты заттарымен байланыстыруғаынталандырады, ал екінші жағынан, заттармен белсенді түрде әрекет жасау процесінде заттық әлемді жақсы тануға жағдай жасайды.

Тұлғаның және эмоциялық-ерік аясының даму ерекшеліктері. Көру қабілетінің соқырлық және нашар көру тәрізді күрделі кемшіліктері адамның жеке тұлғасын қосқанда, тұтас психологиялық жүйесінің қалыптасуына ықпал етеді деп айтуға болады. Соқыр және нашар көретін адамдардың эмоциялары мен сезімдерінің «номенклатурасы» көзі көретіндердікімен бірдей, тура сондай эмоциялар мен сезімдер білдіреді, алайда олардың даму дәрежесі мен деңгейі көзі көретіндердікінен ерекшеленуі мүмкін (А.Г. Литвак, Б. Гомулицки, К. Pringle, N. Gibbs, D. Warren).Ауыр эмоциялық жағдайлардың пайда

болуында 4-5 жаста болғанда өзінің қалыпты көретін құрдастарынан ерекше екенін түсіну, жасөспірім кезінде өзінің кемшілігін түсіну және әсерлену, жастық шақта мамандық, отбасылық өмірге серік болатын адамды таңдауда шектеулерді түсіну ерекше орын алады. Ақырында, ересектерде соқырлық кейін пайда болған кезде күрделі күйзелісті хал туындайды. Көру қабілетінен жақында айырылған адамдарға өзін-өзі төмен бағалау, аз талаптану және мінез-құлқында айқын депрессиялық компоненттер пайда болу тән. Соқыр адамдар көру қабілетінде кемшіліктері жоқ адамдарға қарағанда аз әсерленгіш, салмақты және ауыр мінезді болады деген пікір таралған. Мұны олардың әсерленуі ымынан, дене қимылынан, қалпынан көрінбейтіндігімен түсіндіруге болады. Алайда олардың сөйлеу тілі дауыс ырғағы жағынан жеткілікті деңгейде мәнерлі. Соқырлардың адамның эмоциялық жай - күйін дауысы, дауыс ырғағы, қарқыны, дауыс қаттылығы және тілдің басқа да экспрессивті белгілері бойынша түсінуіне жүргізілген зерттеулер (Т.В.Корнева) соқыр адамдар сөйлеп тұрған адамның эмоциялық жай-күйін үлкен дәлдікпен түсінетінін растайды. Көру қабілеті бүлінген адамдардың өзіне қатысты мақсаттарында өзіндік ерекшеліктері бар. Ең алдымен бұл өзінің сырт келбетін бағалаумен байланысты. Бұл ретте, көзі көрмейтіндердің дәл осы фактор бойынша өзін-өзі бағалауы олардың пайдаланатын өлшемдеріне байланысты: есептеу нүктесі ретінде өзінің жағдайын бағалау негізінде құрылған өзі туралы жеке ойы алынады немесе көзі көретіндердің тарапынан келетін сыртқы бағалауға бейімделу болады. Т. Руппонен атап өткендей, өзін-өзі бағалаудағы өзгерістер өзінің жағдайына бейімделумен байланысты болады, сондай-ақ, өзінің даму процесінде соқыр болып туылған балалар көптеген құрдастары сияқты емес екенін түсінгендіктен бірнеше психологиялық дағдарысты бастан кешіретініне байланысты болады. Бұл дағдарыс жеткіншек кезеңде ерекше қиын болады. Мұны Т.Маевскийдің де мәліметтері растайды, ол жеткіншек кезеңде балалар өздерінің көру кемшіліктерін біле бастағанда әлеуметтік қарым-қатынас кемшіліктері күшейетінін атап көрсетті.

Тірек – қимыл аппараты бұзылған балалар.

Тірек – қимыл аппаратының аурулары және зақымданулары жалпы балалар санының 5,7%-да кездеседі. Тірек – қимыл аппараты қызметінің бұзылуы туа біткен және кейін пайда болған сипатта болуы мүмкін. Тірек - қимыл аппараты патологиясының мынадай түрлері кездеседі:

1. Жүйке жүйесінің аурулары: баланың церебралды салдығы; полиомиелит.

2. Тірек – қимыл аппаратының туа біткен патологиясы: туа біткен жамбасының шығып кетуі; қисық мойын; майтабандық және табанның басқа да түр өзгертулері; бел омыртқа дамуының аномалиялары (сколиоз); аяқ-қолдың жетілмегендігі және кемшіліктері; буын саусақтарының даму аномалиясы; артрогрипоз (туа біткен кемтарлық).

3. Тірек-қимыл аппаратының жүре пайда болған аурулары және зақымданулары: жұлынының, бас миының және аяқ-қолдың травматикалық зақымданулары; полиартрит; қаңқа аурулары (туберкулез, сүйек ісіктері, остеомиелит); жүйелі қаңқа аурулары (хондродистрофия, рахит).

Тірек-қимыл аппараты бұзылған балаларда қимыл кемшілігі (қимыл қызметтерінің жетілмеуі, бұзылуы немесе жойылуы) жетекші болып табылады. Олардың ішінде негізгі көпшілікті церебралды сал ауруына шалдыққан балалар (89%) құрайды. Бұл балаларда қимыл кемшіліктері психикалық және тілдік кемшіліктермен қатар жүреді, сондықтан олардың көбісі тек емдік және әлеуметтік көмекке ғана емес, сондай-ақ психологиялық - педагогикалық және логопедиялық түзетуге де мұқтаж. Тірек-қимыл аппараты бұзылған балалардың басқа санаттарының, әдетте, танымдық қызметінде кемшіліктері жоқ және арнаулы оқыту мен тәрбиелеуді қажет етпейді. Бірақ осы балалардың барлығы ерекше өмір сүру, оқу және одан кейін еңбек ету жағдайларына мұқтаж. Олардың әлеуметтік бейімделуінде екі бағыт айқындалады. Біріншісінің мақсаты – қоршаған ортаны балаға бейімдеу. Бұл үшін арнайы техникалық қозғалыс құралдары (арба, балдақ, таяқ, велосипед), тұрмыс заттары (тәрелкелер, қасықтар, ерекше электр құралдарын сөндіргіштер), тротуарларда пандустар, құламалар бар. Қимыл кемшілігі бар баланы бейімдеудің екінші тәсілі – оның өзін дағдылы әлеуметтік орта жағдайларына бейімдеу.

БЦС жалпы сипаттамасы.

Балалардың церебралды сал ауруы (БЦС) соңғы жылдарда ең көп таралған балалардың жүйке жүйесі ауруларының біріне айналды. БЦС ерте онтогенезде мидың жетілмеуі немесе зақымдануы нәтижесінде пайда болады. Бұл ретте үлкен жарты шар миының еркін қимылды, сөйлеу қабілетін және басқа да қыртысты қызметтерін реттейтін «жас» бөлімдері ең қатты зардап шегеді. БЦС түрлі қимыл, психикалық және тілдік кемшіліктер түрінде білінеді. Осылайша, БЦС кезінде адамның ең маңызды қызметтері: қимылы мен психикасы зардап шегеді. Балалардың церебралды сал ауруының клиникалық сипаттамасында жиі психикалық және тілдік кемшіліктермен, басқа анализаторлық

жүйелердің (көру қабілеті, есту қабілеті, күрделі сезгіштік) қызметтерінің бұзылуымен, дірілдеген талмалармен қатар жүретін қимыл кемшіліктері жетекші болып табылады.

Қимыл кемшіліктерінің ауырлық дәрежесі кең ауқымда түрленіп отырады, онда бір полюсте өрескел қимыл кемшіліктері, екіншісінде минималды қимыл кемшіліктері болады. Психикалық және тілдік кемшіліктер де қимыл кемшіліктері тәрізді кең ауқымда түрленеді және түрлі байланыстардың тұтас бір гаммасы байқалуы мүмкін. Мысалы, өрескел қимыл кемшіліктері кезінде психикалық және тілдік кемшіліктер болмауы мүмкін немесе аз болуы мүмкін және, керісінше, жеңіл қимыл кемшіліктері кезінде өрескел психикалық және тілдік кемшіліктер байқалады.

БЦС кезінде қимыл кемшілігінің құрылымы. Церебралды сал ауруына шалдыққан балаларда барлық қимыл қызметтерінің қалыптасуы бөгелген және бұзылған: басты ұстау қызметі, отыру, тұру, жүру, манипулятивті қызмет дағдылары зорға және кеш қалыптасады.

Қимыл кемшіліктері, жетекші жетіспеушілік бола отырып, тиісті түзетусіз психикалық функциялардың және сөйлеу қабілетінің қалыптасуына жағымсыз ықпал етеді. Церебралды сал ауруына шалдыққан балалардың қимыл кемшіліктерінің әртүрлілігіне аурудың ерекшеліктеріне тікелей байланысты бірқатар факторлардың ықпалы себепші болып табылады.

1. Бұлшықет тонусының бұзылуы. Гипотония кезінде (төмен бұлшықет тонусы) аяқ-қол және кеуде бұлшықеттері босаң, солғын, әлсіз, енжар қимылдардың көлемі қалыптыдан едәуір көп. Дистония кезінде бұлшықет тонусының сипаты өзгереді. Қимылсыз күйде бұлшықеттер босаңсыған, қимылдауға тырысқанда тонус бірден көбейіп кетеді, соның нәтижесінде қимылдау мүмкін емес болуы ықтимал. Церебралды сал ауруының асқынған түрлері болған кезде бұлшықет тонусы кемшіліктерінің түрлі нұсқалары қатар жүруі мүмкін. Бұл үйлесімнің сипаты есейе келе өзгеруі мүмкін.

2. Еркін қимылдардың шектелуі немесе мүмкін еместігі (парез және сал ауру). Мидың зақымдану ауырлығына қарай қандай да бір қимылдардың толық немесе жартылай жоқтығы байқалуы мүмкін. Бас ми қабығының қозғалыс аймақтары және өткізгіш қозғалыс (пирамидалық) жолдары зақымғандықтан еркін қимылдардың толық болмауы орталық сал ауруы деп аталады, ал қимыл көлемінің шектелуі орталық парез деп аталады.

3. Күшпен жасалатын қимылдардың болуы. Көптеген БЦС

түрлеріне күшпен жасалатын қимылдар тән, олар гиперкинездер мен діріл түрінде білінуі мүмкін. Гиперкинездер – бұлшықеттердің тонусы ауыспалы болғандықтан, жасанды қалып және аяқталмаған қимылдары болатын еріксіз күшпен жасалатын қимылдар. Олар тыныштықта білініп, қимыл жасауға тырысқанда, сондай-ақ мазасыздық кезінде күшейіп кетуі мүмкін. Тремор – қол саусақтарының және тілдің дірілдеуі. Бұл кемшілік мақсатты қимылдар жасағанда (мысалы, жазған кезде) қатты білінеді. Мақсатты қимылдың соңында тремор күшейіп кетеді, мысалы, көзді жұмып тұрып саусақты мұрынға жақындатқан кезде.

4. Қимылдардың тепе-теңдігінің және үйлесімділігінің бұзылуы (атаксия). Отырғанда, тұрғанда және жүрген кезде қалыпты ұстай алмаутүрінде кеуде атаксиясы байқалады. Ауыр жағдайларда бала сүйеусіз отыра немесе тұра алмайды. Жүрісінде орнықсыздық байқалады: балалар аяқтарының арасын кеңінен ашып (кемшіліктің орнын толтыру мақсатында), тербетіліп, бір жағына қарай ауып жүреді. Нәтижесінде бала манипулятивті қызмет кезінде және жазғанда қиналады.

7. Синкинезиялар. Синкинезиялар – бұл белсенді қимылдар жасаумен жүретін еріксіз үйлескен қимылдар (мысалы, затты бір қолымен алуға тырысқанда екінші қолды бүгеді); бала бүгілген қол саусақтарын түзете алмайды, ал қолы толық түзелгенде саусақтары жазылады).

8. Патологиялық сергітетін рефлексстердің болуы. Олардың байқалуы БЦС кезіндегі кемшіліктердің негізгі механизмін көрсетеді. Церебралды сал ауруына шалдыққан балаларда қимыл кемшіліктерінің байқалуы әр түрлі дәрежеде болуы мүмкін. Ауыр дәрежелі болғанда бала жүру дағдыларын және манипулятивтік қызметті меңгермейді. Ол өзін-өзі күте алмайды. Орташа дәрежелі қимыл кемшіліктері кезінде балалар жүре алады, бірақ сенімсіз, жиі арнайы құралдардың (балдақ, канадалық кішкене таяқ және т.б.) көмегімен жүреді. Олар қалада өз бетінше жүріп қозғала алмайды, көлікте жүре алмайды. Олардың өзін күту дағдылары да манипулятивтік қызметі тәрізді толық дамымаған. Жеңіл дәрежелі қимыл кемшіліктері кезінде балалар ғимараттың ішінде де, оның сыртында да өз бетінше, сенімді жүреді. Қалалық көлікте өз бетінше жүре алады. Олар өзін-өзі толық күте алады, манипулятивтік қызметі жеткілікті деңгейде дамыған. Алайда балаларда бұрыс патологиялық қалыптар мен күйлер, жүрісінде кемшіліктер байқалуы мүмкін, қимылдарында ептілігі жеткіліксіз, қимылдары баяу. Бұлшықетінің күші төмен.

БЦС кезінде психиканың бұзылуы. БЦС кезінде кемшіліктің құрылымына психикалық дамудың ерекше ауытқулары кіреді. Психиканың дамуындағы кемшіліктің механизмі күрделі және уақыт арқылы да, мидың зақымдану дәрежесі және орны арқылы да анықталады. Ерте құрсақтағы зақымдану жағдайындағы психикалық кемшіліктер ақыл-ойдың өрескел жетіспеушілігімен сипатталады. Жүктіліктің екінші жартысында және босану кезінде дамыған зақымданулар жағдайында психикалық ауытқулар мозаикалық, бірқалыпты емес сипатта болады.

Церебралды сал ауруына шалдыққан балалардың психикалық қызметінің хронологиялық жетілуі бірден бөгіліп қалады да, соның себебінен психиканың және, ең алдымен, танымдық қызметтің түрлі ауытқу формалары анықталады. Қимыл және психикалық ауытқулардың байқалуы арасында нақты өзара байланыс болмайды: мысалы, ауыр қозғалыс кемшіліктері психикалық дамудың жеңіл түрде тежелуімен, ал БЦС қалдық құбылыстары психикалық қызметтің күрделі жетіспеушіліктерімен қатар жүруі мүмкін. Церебралды сал ауруына шалдыққан балаларға бас миының ерте органикалық зақымдануынан және түрлі қозғалыс, тілдік және сенсорлық кемшіліктерден болатын психикалық дамудың өзіндік ауытқу тән. Психикалық ауытқулардың генезінде іс-әрекеттің, әлеуметтік байланыстардың шектелуі, сондай-ақ тәрбиелеу және қоршаған орта жағдайлары маңызды орын алады. БЦС кезінде психиканың даму аномалияларына танымдық қызметтің, эмоциялық - ерік аясының және тұлғаның қалыптасуындағы ауытқулар кіреді.

БЦС кезінде ақыл-ой кемшілігінің құрылымы өзіндік ерекшеліктер қатарымен сипатталады.

1. Қоршаған орта туралы мәліметтері мен түсініктерінің қоры бірқалыпты төмендетілмеген. Бұның бірнеше себебі бар: а) мәжбүрлі оқшаулау, ұзақ уақыт қозғалмау немесе қозғалу қиындығына байланысты баланың құрдастарымен және ересек адамдармен байланысын шектеу; б) қимыл кемшіліктері пайда болатындықтан, заттық-практикалық іс-әрекет процесінде қоршаған әлемді тануда қиындықтар; в) сенсорлық қызметтерінің бұзылуы.

БЦС кезінде түрлі анализаторлық жүйелердің үйлестіруші қызметі бүлінеді. Көру, есту қабілетінің, бұлшықет-буын сезімінің патологиясы жалпы қабылдауға едәуір ықпал етеді, ақпарат көлемін шектейді, балалардың ақыл-ой қызметін қиындатады.

Заттарды сипап ұстау, олармен амал жасау, яғни әрекеттік танымы

БЦС кезінде едәуір бұзылады. Церебралды сал ауруына шалдыққан балалар қоршаған заттық әлемнің және әлеуметтік ортаның көптеген құбылыстарын білмейді, оларда көбінесе өздерінің тәжірибесінде болған нәрсе туралы ғана түсінік болады.

2. Бірқалыпты емес, үйлесімсіз сипаттағы ақыл-ой кемшілігі, яғни бір ақыл-ой қызметінің бұзылуы, екіншісінің дамуының бөгелуі және үшіншісінің сақталуы деген сөз. Кейбір балаларда көбінесе ойлаудың көрнекі түрлері дамиды, басқаларында, керісінше, көрнекі - әрекеттік ойлау қабілеті ерекше зардап шегеді, бірақ ауызша-логикалық ойлау қабілеті жақсы дамиды.

3. Психоорганикалық белгілердің білінуі – психикалық процестердің баяулығы, жүдеуі, басқа іс-әрекет түрлеріне ауысуда қиындықтар, жеткіліксіз назар аудару, механикалық жады көлемінің азаюы. Балалардың көбісі төмен танымдық белсенділігімен ерекшеленеді, бұл тапсырмаларға қызығушылығының жоқтығынан, нашар көңіл бөлуінен, баяулығынан, психикалық процестерді бәсең ауыстыруынан көрінеді. Ақыл-ойдың жұмысқа қабілеттілігінің төмен болуы церебрастеникалық синдроммен ішінара байланысты, ол интеллектуалдық тапсырмаларды орындаған кезде тез шаршап қалумен сипатталады. Бұл мектеп жасында түрлі интеллектуалдық жүктемелер кезінде айқын білінеді. Бұл ретте мақсатты іс-әрекеті бұзылады.

Церебралды сал ауруына шалдыққан балалардың эмоциялық - ерік аясы бұзылған, кейбір балаларда бұл жоғары эмоциялық қозғыштық, ашушаңдық, қимылының тежелуі түрінде көрінсе, басқаларында тежелу, ұялшақтық, жасқаншақтық түрінде болады. Көңіл - күйінің құбылуға бейімділігі эмоциялық реакцияларының инерттілігімен жиі қатар жүреді. Осылайша, бала жылап немесе күліп бастағанда тоқтай алмайды. Жоғары эмоциялық қозғыштық жылауықтықпен, ашушаңдықпен, еркелікпен, наразылық белгілерімен қатар жүреді, олар бала жаңа ортаға түскенде немесе шаршаған кезде күшейе түседі. Кейде сынауы бәсеңдеп, қуанышты, көтеріңкі, жайбарақат көңіл-күйде болады (эйфория).

Мінез – құлқының бұзылуы қозғалысының тежелуі, агрессия, айналасындағыларға наразылықпен қарау түрінде білінуі мүмкін. Кейбір балаларда толық енжарлық, немқұрайдылық, қатынаспаушылық күйін байқауға болады.

Церебралды сал ауруына шалдыққан балалардың тұлғасының құрылымы өзінше ерекше. Ақыл-ойының жеткілікті дамуы өзіне деген сенімділігінің, дербестігінің болмауымен, жоғары иланушылықпен жиі

қатар жүреді. Тұлғасының жетілмегендігі ойының аңқаулығынан, тұрмыстық және практикалық мәселелерден нашар хабардарлығынан көрінеді. Балалар мен жасөспірімдерде арқа сүйеушілік ұстанымдар, өз бетінше практикалық әрекет жасауға қабілетсіздігі және ықылассыздығы оңай қалыптасады. Әлеуметтік бейімделу кезіндегі айқын қиындықтар жүрексіздік, ұялшақтық, өз мүддесі үшін тұра алмау тәрізді тұлғалық белгілердің қалыптасуына ықпал етеді. Бұл жоғары сезімталдықпен, өкпешілдікпен, әсерленгіштікпен, тұйықтықпен қатар жүреді.

БҚС кезіндегі тілдік кемшіліктер. Церебралды сал ауруына шалдыққан балалардың кемшіліктерінің құрылымында тілдік ақаулар салмақты орын алады, олардың жиілігі 80% құрайды. Тілдік кемшіліктердің ерекшеліктері және олардың байқалу дәрежесі ең алдымен мидың зақымдану орны мен ауырлығына байланысты болады. БҚС кезіндегі тілдік кемшіліктердің негізінде мидың белгілі бір құрылымдарының зақымдануы ғана емес, сондай-ақ тілдік және психикалық қызметте өте маңызды болып табылатын бас ми қабығының бөліктерінің кеш қалыптасуы немесе жетілмеуі жатыр.

БҚС кезіндегі түзеу жұмысы. БҚС кезіндегі түзеу жұмысының негізгі мақсаттары:

- балаларға медициналық, психологиялық, педагогикалық, логопедтік және әлеуметтік көмек көрсету;
- жалпы және кәсіптік оқытуға барынша толық және ерте әлеуметтік бейімделуін қамтамасыз ету болып табылады.

Өмірге, қоғамға, отбасыға, оқуға және еңбек етуге оң қарым-қатынасын дамыту өте маңызды. Емдеу – педагогикалық іс-шаралардың тиімділігі **своевременностью**, әр түрлі бөлімдердің жұмысындағы өзара байланыстылықпен, үздіксіздікпен, сабақтастықпен анықталады. Емдеу – педагогикалық жұмыс кешенді сипатта болуы қажет. Кешенді түрде ықпал етудің маңызды шарты - түрлі профильді мамандардың: невропатолог, психоневролог, ЕДШ дәрігері, логопед, дефектолог, психолог, тәрбиеші іс-әрекетінің келісімділігі. Тексеру, емдеу, психологиялық-педагогикалық және логопедтік түзеу жұмыстары кезінде олардың ортақ көзқарасы қажет.

Ерте және мектепке дейінгі жаста жүргізілетін түзеу – педагогикалық жұмыстың негізгі бағыттары:

- айналасындағылармен эмоциялық, тілдік, заттық-әрекеттік және ойын арқылы қарым-қатынас жасауын дамыту;
- сенсорлық қызметтерін (көру арқылы, есту арқылы, кинесте-

тикалық қабылдауын және стереогнозын) ынталандыру;

- кеңістіктік және уақыттық түсініктерін қалыптастыру, олардың кемшіліктерін түзеу;
- ақыл-ой қызметіне алғышарттарды дамыту (зейін, жады, елес);
- математикалық түсініктерді қалыптастыру;
- көру – моторлы үйлестікті және буын мен саусақтардың функционалдық мүмкіндіктерін дамыту;
- жазуды меңгеруге дайындау;
- өзін-өзі күту және тазалықтағдыларына баулу болып табылады.

БҚС кезіндегі түзеу – педагогикалық жұмыста логопедтік жұмысқа ерекше орын беріледі. Оның негізгі міндеттері:

- тілдік қарым-қатынасты дамыту (және жеңілдету);
- сөзінің айқындығын жақсарту;
- бұлшықеттің тонусын және артикуляциялық аппараттың моторикасын тұрақтандыру;
- сөйлеу тынысын, дауысын, просодикасын дамыту;
- сөйлеу ағынында дауыстың күшін, ұзақтығын, басқарылуын қалыптастыру;
- тынысы, дауысы және артикуляциясының үйлесімдігін жасау;
- айтылым кезіндегі кемшіліктерді түзеу болып табылады.

Церебралды сал ауруына шалдыққан балаларға мамандандырылған көмек көрсету жүйесі.

Көмек көрсету жүйесі ерте диагностикалауды және церебралды сал ауруына шалдыққан балалармен жүйелі емдеу - педагогикалық жұмысты ерте бастауды көздейді. Осындай жүйенің негізіндетіпті перзентханада немесе балалар емханасында церебралды патологиямен жаңа туылған барлық балалардың арасында ерте анықтау және оларға арнайы көмек көрсету жатыр. Мектепке дейінгі жастағы балаларға көмек көрсету жүйесіне түзеу арқылы оқыту, тәрбиелеу және балаларды мектепке дайындау жүзеге асырылатын мамандандырылған балабақшаларда болу кіреді. Баланы өзінің мүмкіндіктеріне сәйкес барынша жан-жақты дамыту маңызды болып табылады.

Мектеп жасындағы балалармен жүргізілетін түзеу-педагогикалық жұмыс танымдық қызметті жүйелі түрде дамытудан және оның кемшіліктерін түзетуден, жоғарғы қыртысты қызметтерді түзеуден, мінез-құлықтың және іс-әрекеттің тұрақты үлгілеріне баулудан тұрады. Мектеп-интернаттардың даярлық сыныбында ақыл-ойдың шынайы жай-күйі анықталады, мектепте бейімделген көпшілік немесе қосалқы бағдарламамен әрі қарай оқытуға дайындық жүргізіледі. Қозғала

алмайтын және өзін-өзі күте алмайтын ауыр жағдайдағы балалар дағдылы, қосалқы немесе жеке бағдарлама бойынша үйден оқытылады.

Мектеп бітіргеннен кейін жасөспірімдер кәсіптік білімін кәсіптік техникалық училищелерде, техникумдарда немесе жоғарғы оқу орындарында жалғастырады, оларға түсуі үшін белгілі бір жеңілдіктері болады. Мүгедектерді жұмысқа орналастыру кезінде ДЕСК (дәрігерлік-еңбек сарапшылық комиссиясы) ұсынымдарын қатаң ұстану қажет. Ақыл-ойы сақталған жағдайда бағдарламашы, экономист, бухгалтер, кітапханашы, аудармашы және т.б. мамандықтарды меңгеруге болады.

Бала ағзасының дамуы. Адамның биологиялық жаратылыс ретінде жалпыға ортақ биоәлеуметтік нормалардан ауытқыған балаларды туу қаупі бар. Адами цивилизацияның дамуы бала жасының популяциясында ерекше байқалатын соматикалық, сенсомоторлы, эмоциялық-ерік және психикалық ауытқулардың көбеюімен әрдайым қатар жүреді. Оның себебі көптеген өзара толықтырушы факторлардың әсері болып табылады, олардың бастысы сыртқы (әлеуметтік, экологиялық, ақпараттық, экономикалық, демографиялық, гигиеналық) факторлар және осылардың себебінен болатын ішкі (биологиялық) орталық факторлар болып табылады. Олардың сәйкессіздігі, әдетте, түрлі дизонтогенез түрлеріне-күрсақта даму кезіндегі кемшіліктерге немесе ауытқуларға әкеледі. Әр түрлі органдардың және ағза жүйелерінің, соның ішінде мидың, жүйке жүйесінің, сезім органдарының, қимыл-қозғалыс аясының дамуына анасының гендік және хромосомдық аурулары, зат алмасуының бұзылуы, жұқпалы, эндокриндік және өзге де аурулары, жүктілік кезіндегі асқынулар, босану жарақаты, сондай-ақ нәресте жастағы баланың зат алмасу, эндокриндік кемістіктері, дене және психикалық жарақаттары тәрізді биологиялық факторлар теріс ықпал етуі мүмкін.

Басты мәселе жөнінде қысқаша

Түрлі патогендік ішкі және сыртқы факторлардың ықпалы дамуда жетіспеушіліктерге әкеледі, бала ағзасының жүйке жүйесіндегі морфологиялық және функционалдық қатынастарды өзгертеді. Осыған сәйкес бала туылғанға дейінгі және туылғаннан кейінгі әрбір даму кезеңіндегі жетілу дәрежесі ескеріледі. Эмбрионалды кезеңде ағза өзінің қоршаған ортасының қолайсыз факторларын өте қабылдағыш болады. Дәл осы кезеңде көптеген туа біткен ауытқулар пайда болады және генетикалық жүйелердің қателері шығады. Ұрықтардың 30-дан 60% - ға дейінгісі әрі қарай дамуға қабілетсіз екені белгілі, ал бұл өздігінен пайда болатын түсікке әкеліп соғады. Босану процесінде бала салыстырмалы тәуелсіздікке ие болады. Баланың жүйке жүйесі өте

жақсы икемділігімен және иілімділігімен ерекшеленеді, бұл тіпті едәуір анатомиялық ауытқулар кезінде де, алайда баланы қоршаған ортаның қолайлы жағдайында оның нормадан айырмашылықсыз дамуын қамтамасыз етуге мүмкіндік береді. Орта жағдайларыносылай ұйымдастырудың маңызды алғышарттары ерте диагностикалау, уақтылы оңалту немесе оңалту, балаларды дәрігерлік - педагогикалық және психологиялық сүйемелдеу, оларды дұрыс тәрбиелеу және оқыту, сондай-ақ олардың даму мүмкіндіктеріне сенімділік болып табылады.

Бала өмірінің алғашқы жылы оның қоршаған әлемге бейімделуіне, қоғамдәтіршілік етуіне негіз болады. Өмірдің алғашқы жылында психикалық процестердің қалыптасуына негіз болатын сенсорлық және моторлы қызметтердің дамуы маңызды болып табылады. Сенсомоторлы даму айналадағы әр алуан заттарды, олардың қасиеттерін, ерекше белгілерін тануды қамтамасыз етеді. Баланың жаңа жағдайда өмір сүруін туа біткен механизмдері қамтамасыз етеді. Ол жүйке жүйесінің ағзаны сыртқы жағдайларға бейімдеуге дайындығымен туылады. Туылғаннан кейін бірден ағзаның негізгі жүйелерінің жұмыс істеуін қамтамасыз ететін рефлексдер қосылады. Жаңа туылған баладан қорғайтын, бағдарлау рефлексдерді, ему рефлексін, жармасу рефлексін, итеру рефлексін байқауға болады. Осы рефлексдермен жасалған қимылдар бұдан кейін басылады. Жаңа туылған нәрестеде туа біткен рефлексдерінің жетілмеуі немесе болмауы бас немесе жұлынның осы рефлексдерге жауап беретін белгілі бір құрылымдарының зақымданғандығының белгісі болып табылады. Ал олар баланың қалыпты дамуына сәйкес мерзімнен бұрын көрінсе, бұл жұлынның төмен жатқан бағаналық құрылымдарына қатысты бақылауды (тежеуді) орындамайтын бас миының жоғарғы құрылымдарының зақымданғандығын білдіреді. Жаңа туылған кезеңде мидың қалыпты жетілуіне қажетті жағдай-сезім органдарын (анализаторларды) үнемі ынталандыру, миға олардың көмегімен сыртқы әлемнен алынатын әр түрлі сигналдардың түсуі. Алғашқы айдың 3-4-ші аптасында затқа көру арқылы назар аударуы білінеді. Осы уақытта есту реакцияларының дамуы да жүріп жатады: есту арқылы назар аударуы байқалады, әрі салыстырмалы қатты дыбысқа ғана емес, сондай-ақ ересек адамның қимыл реакцияларының тежелуінен білінетін сөйлеу арқылы әсер етуіне де. 1 айдан 3 айға дейінгі жаста баланың көру және есту анализаторлары әрі қарай дамып отырады. Назар аударуының ұзақтығы артады, көзін өз бетінше бұрады, кеңістікте дыбыстың орны пайда болады. Көру арқылы қабылдау қабілеті қоршаған әлемді тануда және үлкен адаммен қарым-қатынас жасауда жетекші қабілетке айналады. Кейінгі айларда баланың

жекеленген қимылдары қандай да бір қабылдаушы органның бақылауымен белгілі бір жүйеге бірігеді және осылайша қимыл-қозғалыс жүйелері қалыптасады. Бала қозғалыс еркіндігінде болады. 2-3 жасында психикалық және сөйлеу қызметінің негізі қаланады, өз бетінше жүру және үйлестіру жетіледі. Бұл кезең күрделі мінез-құлық және оқыту түрлеріне негіз ретінде қызмет етеді, себебі қоршаған ортамен байланыс және түрлі қоздырғыштарды қабылдау осы уақытта ұзарады. Ақпараттың тапшылығы, қоздырғыштардың бірқалыптылығы дағдыларды иемденуін айтарлықтай қиындатуы мүмкін немесе баланың психикалық дамуын баяулатуы мүмкін. 3-5 жасында коммуникативтік қызметтердің спектрі кеңейеді, көпшілдік, қорқыныш сезімі сирек болып, оңай байланысқа түсу қырсықтықпен және «өз еркімен болумен» алмасады. Бала әлдеқашан фразалық сөйлеу тілін және өзінің, әлі де шектеулі өмірлік тәжірибесін меңгеріп алады. Сыртқы әлемді қабылдау мүмкіндігін шектеген жағдайда балада психогенді немесе соматикалық сипаттағы жүйкелік белгілер пайда болуы мүмкін. Бұл кезеңде (алғашқы жасөспірімдік) нейроэндокриндік және тамыр арқылы реттеу қызметтері келісілмеген кезінде елеулі өсім байқалады. 6 жастан 10 жасқа дейінгі жас диапазонында өсу қарқыны екінші рет үдей түседі, дене және психикалық дамуы бірден өзгереді (психомоторлы сензитивтік кезең). 7-8 жаста бұлшықет массасы қарқынды түрде өседі, әлеуметтік қажеттіктерден қолдың ұсақ бұлшықеттерінің дамуы жылдамдайды және он жаста қимыл моторикасы және координациясы ересек адамның осындай процестеріне сәйкес келеді. Жүйке жүйесі осы өзгерістерді ерекше қатты көрсетеді. 10 жаста бас сүйектің өсуі негізінен аяқталады. Жүйке жүйесі үлкен энергетикалық қамтамасыз етуді талап ететін бас миының үлкен жарты шарларының көбінесе қыртысты бөлігі функционалды дамығандықтан жетіледі. Ағзаның осы жүйелеріндегі ауытқулардың мәнін, пайда болу себептері мен уақытын білу педагогтарға денсаулық мүмкіндігі шектеулі әрбір балаға жеке білім беру және түзеу бағдарламасын дұрыс құрауға, дамуындағы ауытқуды ескерту бойынша алдын ала жұмыстар жүргізуге мүмкіндік береді.

Арнаулы психологиядағы диагностикалау. Арнаулы психологияның маңызды практикалық міндеттерінің бірі дамуында ауытқуы бар балаларды анықтау, оларды саралап диагностикалау, тиісті психодиагностикалық әдістемелерді әзірлеу болып табылады. Бұл ретте қазіргі уақытта дамуында ауытқуы бар балаларды тексеру кезінде басшылыққа алатын қағидалар айқындалған. Баланы кешенді зерттеу қағидасы негізгісі болып табылады, бұл қағида танымдық қызметтің барлық түрінің, эмоциялық - ерік аясының, тұлғаның, дағдылардың

және т.б. даму ерекшеліктерін жан-жақты тексеруді ұсынады. Психологиялық тексеру баланың сезім органдарының (көру, есту және басқалары), қимыл - қозғалыс аясының жағдайын, жүйке жүйесінің жағдайын талдаумен бірге жүреді. Психодиагностикалық тексеру жалпы диагностикалық жүйенің маңызды бөлігі болып табылады. Баланы тексеруге психологтан басқа дәрігерлер (психоневролог, отоларинголог, офтальмолог және т.б.), педагогтар (логопед, сурдопедагог, олигофренопедагог) қатысады.

Келесі қағида баланы тұтас жүйелі зерттеу қағидасы болып табылады. Тұтас талдау психодиагностикалық зерттеу процесінде психикалық дамудағы ауытқудың жекеленген көріністерін табуды емес, олардың арасында байланыс орнатуды, олардың себебін анықтауды көздейді. Бұл жерде қандай да бір ауытқудың жүйелі талдауын жүзеге асыруға мүмкіндік беретін, кемшіліктің құрылымы туралы Л.С. Выготскийдің ережесі негізге алынады. Баланы тұтас зерттеу оның іс-әрекеті: заттық-манипулятивті, ойын, оқу немесе еңбек әрекеті процесінде жүзеге асырылса, табысты болуы мүмкін. Бұл баланың танымдық аясының және оның тұлғасының ерекшеліктерін, соның ішінде қызығушылықтарын, мақсаттылығын, эмоциялық-ерік аясының жай - күйін жақсырақ анықтауға көмектеседі. Баланы динамикалық зерттеу қағидасының маңызы зор. Оған сәйкес тексеру кезінде балалардың нені білетінін және нені жасай алатынын ғана емес, сондай-ақ олардың оқудағы мүмкіндіктерін де анықтау маңызды болып табылады. Осы қағида үшін оқыту мен дамудың арасалмағы туралы Л.С. Выготскийдің тұжырымдамасы маңызды болып табылады. Оған сәйкес өзекті даму аймағы (бала өз бетінше орындайтын міндеттердің қиындық деңгейі) және жақын арадағы даму аймағы (бала мұғалімнің жетекшілігімен немесе ересек адамның көмегімен орындайтын міндеттердің қиындық деңгейі) бөлінеді. Динамикалық зерттеу қағидасының іске асырылуы жасына сәйкес келетін диагностикалық әдістемелерді ғана емес, сонымен қатар оның әлеуетті мүмкіндіктерін анықтауға, яғни жақын арадағы даму аймағын анықтауға мүмкіндік беретін әдістемелерді қолдануды көздейді. Дамуында ауытқулары бар балаларды тексеруді жоспарлау және жаттықтырушы экспериментті қолдана отырып жүргізу ұсынылады.

Психологиялық диагностика процесінде алынған деректерді талдау кезінде сапалық - сандық әдісқағидасын да ескеру қажет. Осы қағиданы іске асыру кезінде іс-әрекеттің ақырғы нәтижесін ескеріп қана қоймай, оның орындалу процесін: операциялардың тәсілі, ұтымдылығы, логикалық бірізділігі, мақсатқа жетуге деген табандылығы, таңдалған орындау тәсілдеріне қатынасын және т.б. талдау да ұсынылады. Бұл

ретте сандық және сапалық көрсеткіштер өзара байланысып шығады. Осыған сәйкес диагностикалау кезінде сандық және сапалық әдістердің байланысуына, нәтижелерді талдауға әкелетін көптеген әдістемелерді қолдану қажеттігі туындайды.

Әдістемелік көмек

Құрметті оқытушы! Сіз тәжірибелік дәріс әдісін, ал практикалық сабақтарда аналитикалық жинақтау әдісін пайдалана аласыз.

Тәжірибелік дәріс.

Шақыру кезеңі: Дәріс ерекше қажеттіктері бар балаларға арналады. Ерекше қажеттіктері бар балалар дегеніміз кімдер?

Түсіну кезеңі: Оқытушы дәріс оқиды, студенттер жұмыс жасайды.

Ойлану кезеңі: Ерекше қажеттіктері бар балалар басқа балалармен бірге оқиды. Бұл қаншалықты шындыққа сай келеді? Сіздің пікіріңіз қандай? (10 минуттық эссе жазу).

Практикалық сабақ.

Шақыру кезеңі: «Ерекше білім беру қажеттіктері бар балалар – неге оларды осылай атайды? Олар қалыпты дамитын балалармен бірге оқи ала ма?»

Түсіну кезеңі: мәтінді екі бөлімді күнделік әдісімен оқып шығуға тапсыру.

Ойлану кезеңдері: оқылған мәтінді талқылау, 10 минуттық эссе, сұрақ: «Оқу кезінде не маңызды болды?», «Авторларға қандай сұрақ қоятын едіңіз?».

Материалдың бір бөлігін өз бетінше зерттеуге, аналитикалық жинақтаудың жоспары бойынша жазуға бере аласыз.

3.4 Психофизикалық дамуында ауытқулары бар балаларды оқыту бойынша педагогқа арналған әдістемелік ұсынымдар

Инклюзивті оқытудың басты ерекшелігі - оның сыныптағы әр балаға қолжетімділігі. Ерекше білім беру қажеттіктері бар баланың көпшілік мектепте табысты оқуы оның тікелей сабақта оқу әрекетіне қаншалықты тиімді қосылатынына байланысты. Педагог сыныптағы барлық оқушы қатысатындай және бірдей мүмкіндіктері болатындай етіп сабақ барысын ұйымдастыра алуға тиіс. Мұғалім қандай да бір сабақты жүргізудің жалпы әдістемелік ережелерінен басқа, арнаулы педагогиканың әдістемелік әзірлемелерін пайдалана алады. Ерекше білім беру қажеттіктері бар балаларды оқыту әдістемесі алуан түрлі

және оны меңгеру үшін олардың психофизиологиялық ерекшеліктері туралы білу керек. Дегенмен де, көпшілік мектептің бастауыш сыныптарында қолдануға болатын бірқатар әдістемелік тәсілдер бар. Осы тәсілдерді қолдану сыныптағы барлық оқушы үшін пайдалы, оқыту тиімдірек, ал материалды беру тәсілі әр балаға қолжетімді және түсінікті болады.

Оқу процесін ұйымдастыру. Оқушының оқудағы белсенділігі және мүмкіндіктері физикалық деңгейде көрінеді.

А) Оқушының жұмыс орны. Ерекше қажеттіліктері бар оқушы міндетті түрде ортаңғы немесе бірінші қатардың бірінші партасында (педагогтың оң жағында) отыруы керек. Парталас көршісі ерекше қажеттіліктері жоқ оқушы болуы қажет. Сабырлы оқушыны көпшіл оқушымен бірге отырғызу қажет. Осылайша, ақпарат қолжетімді болады және ол әрдайым оны көршісінен анықтап сұрай алады. Жұмыс орны барынша қолайлы болуы қажет, оқушыдан ол жер оған ұнай ма деп сұрау қажет. Оқушының партасының үстінен төбеде жарық беретін жұмыс істеп тұрған құрал болуы қажет. Орындық пен парта шайқалмай, оқушының бойына сәйкес өлшемде болуы керек. Сыныптағы парталардың арасында оқушылар бірін - бірі итермейтіндей, оларда келіспеушіліктер болмайтындай жеткілікті аралық болуы қажет. Ерекше қажеттіліктері бар оқушы тек өзінің кеңсе құралдарын, оқулықтарын, дәптерлерін ғана пайдалана алады (мұғалім мен ата - аналар олардың үнемі болуын қадағалайды). Бір партада отырған екі оқушыға бір кітапты, альбомды немесе дәптерді бөлуге болмайды, себебі бұл ақпараттың қолжетімділігін төмендетеді және балада өзінің қабілетсіздік сезімін тудырады. Алғашқы кезде мұғалім:

- орындық дұрыс тұр ма, оқушы ыңғайлы отыр ма;
- ол үстелге дәптерін, альбомын, оқулығын қоя ала ма (көз бен жұмыс істейтін үстел арасы 30 см, оқу үшін тіреуді пайдалануға болады);
- оқушы оң (жазатын) қолымен жазуға арналған қалыпта тұра ала ма және осындай қалыпта басының, кеудесінің қалпын өзгертіп, бірнеше уақыт бойы тұра ала ма (мұғалім тұрысын түзейді және балаға сондай қалыпта тұруға көмектеседі);
- оқушының қалпын — бала бүкірейіп, бүгіліп тұрған жоқ па, оң қолын үстелден қозғалтып қойған жоқ па, көзін жан - жаққа аударып жатқан жоқ па тексереді. Егер мүмкін болса, бала педагогтың жүзін көруі қажет, тіпті мұғалім сыныпты аралап жүрсе де, тақтада жазса да, сыныптың кестемен жұмысын ұйымдастырып

жатса да көруі қажет. Сыныпта назар аудартатын заттардың болуына жол берілмейді (мысалы, ұялы телефондар).

Б) Тапсырмалар және материалды меңгеру. Оқу басталғанға дейін мұғалім баланың ата - анасымен оның әуестіктері, қызығушылықтары, бейімділіктері, сүйікті істері, ойындары туралы әңгімелесіп, оның бойында қандай дағдылар дамыған және қандай іс-әрекет процесінде оларды қосатынын анықтауы қажет, мысалы, бала сурет салғанды, оқығанды, қимылды ойындар ойнағанды жақсы көреді. Сондай-ақ, іс-әрекет процесінде сүйенуге болатын мінез-құлық ерекшеліктерін де анықтап алу қажет. Мұғалімнің іс-әрекеті өзара түсіністік және ынтымақтастық атмосферасын құруға бағытталған. Бұған нақты білім мен білік қажет. Мұғалім тақтада жазылатынның бәрін анық айтып отыруы тиіс. Бала сынып жұмысына белсене қатысуы қажет, бірақ сабақты жүргізу қарқынын ұстамауы керек. Денсаулық мүмкіндігі шектеулі оқушыға тапсырмаларды орындауға, үй жұмысын тапсыруға қосымша уақыт беру - қажет. Нашар көретін оқушының көру қабілетіне берілетін ең оңтайлы жүктеме 20 минуттан көп емес, сондықтан мұндай балаларға көлемді тапсырмалар бермеген жөн. Оқуда қиындықтары бар балалар да назар аудару қабілеті төмен болғандықтан көлемді тапсырмалар орындай алмайды.

Оның бірнәрсені түсінбей қалуына жол бермеу керек. Бір - екі сұрақтың көмегімен баланың түсінгенін анықтау қажет, бұл ретте мұғалімнің сұрақтары түсінікті болуы қажет, мұны тексеру үшін баладан қойылған сұрақты дауыстап қайталауын талап еткен жөн. Жаңа жұмыс түрі алғаш рет жүргізіліп жатқанда ерекше қажеттіктері бар бала түсінбесе, не істеу керек, егер педагогтың қайталауға уақыты болмаса, оған осы тапсырманы басқа балалар қалай орындап жатқанына қарап, тапсырманы түсінуге мүмкіндік беруіне болады, бірақ мұндай жағдайда ерекше қажеттіктері бар оқушыны алғашқылардың бірі болып жауап беруге шақыруға болмайды.

Мұғалім сұрақ қойғанда және ерекше қажеттіктері бар оқушының жауабын тыңдағысы келгенде, сұрақты алдымен бүкіл сыныпқа қойып, дені сау құрдасының жауабын тыңдап алған жақсы.

Мысалы, мұғалім сыныпқа мынадай сұрақ қояды: «Ағашта қанша алма қалды? Алты (балалардың жауабы)»; «Саша, сен осы есепті қалай шығардың?» - Саша шешімнің басын айтады, ал сосын мұғалім Маринадан (көру қабілеті бүлінген қыздан) есептің шешімін жалғастыруды сұрайды. Егер ерекше қажеттіктері бар бала жауап беруге қиналса, мұғалім сынып оқушыларынан көмек сұрамай, оған өзі

көмектесуі қажет. Егер жауап беріп жатқан дені сау балардың біреуі жауап бере алмаса, онда ерекше қажеттіктері бар баладан тапсырманы орындай алатынын біліп, жауап беруге көмек сұрауға болады.

Интенсивті сабақтар кезінде тыныштық сақтау қажет. Балардың жауаптарын диктофонға жазуға болады. Оқушыларға тақтада жазылған тапсырмалардың басылған көшірмелерін беру қажет. Балаға тапсырма беріп жатқанда мұғалімге сұрақтардың санын шектеген жөн, олар анық құрастырылған, ең дұрысы тақтада жазылған болуы қажет. Ауызша беріліп жатқан материалды көрнекілікпен бекіткен өте жақсы, ол үшін тақта, проектор, плакаттар қолдану қажет. Нашар көретін балалар телескопиялық көзілдірікті, нашар еститін балалар есту аппаратын пайдаланса болады. Оқушы кез келген көрнекі құралды ұстап, зерттей алады. Сабақтың белгілі бір бөлігі өз бетінше жұмысқа берілуі мүмкін, ол уақытта оқушылар жаңа материалды пысықтау үшін топтарға біріксе болады. Егер мұғалім оқытудың интербелсенді әдістерін біліп, оларды сабақта пайдаланса, өте жақсы болады.

Инклюзивті мектептің әкімшілігі инклюзивті сыныптың балаларына және педагогқа мынадай көмек көрсетуі қажет:

- оқушыларды жайлы, жарық, жылы, кең және жабдықталған сынып бөлмесімен қамтамасыз ету;
- ерекше қажеттіктері бар балаларды баламалы форматтағы оқулықтармен, бірақ мазмұны бірдей немесе оқуға жеңілдеу, Брайль әліппесімен жазылған немесе ірі қаріппен басылған оқу материалымен қамтамасыз ету;
- оқушылар бір мәтінді бір уақытта тыңдап, оқи алатындай аудио-оқулықтармен қамтамасыз ету;
- педагогтың кітапханасын арнаулы әдебиетпен қамтамасыз ету.

Әдістемелік көмек

Құрметті оқытушы! Сіз тәжірибелік дәріс әдісін 1, ал практикалық сабақтарда екі бөлімді күнделік әдісін пайдалана аласыз.

Тәжірибелік дәріс.

Шақырукезеңі: дәрісте инклюзивті сыныптың мұғаліміне арналған әдістемелік ұсынымдар баяндалады. Сіздің ұсынымдарыңызды жазыңыз. Болашақ мұғалімдерге қандай ұсынымдар беретін едіңіз?

Түсіну кезеңі: оқытушы дәріс оқиды, студенттер жұмыс жасайды.

Ойлану кезеңі: Сіз үшін не маңызды болды? Қандай сұрақтарыңыз бар? (10 минуттық эссе жазу).

Практикалық сабақ.

Шақыру кезеңі: «Ерекше қажеттіктері бар балалар» - неге оларды осылай атайды? Олар басқа қалыпты дамитын балалармен бірге оқи ала ма?»

Түсіну кезеңі: мәтінді екі бөлімді күнделік әдісімен оқып шығуға беру.

Ойлану кезеңі: оқылған мәтінді талқылау, сұрақтарға жауап беру, студенттерге 10 минуттық эссе жазуды ұсына аласыз, «Оқу кезінде не маңызды болды?», «Авторларға қандай сұрақ қоятын едіңіз?» деген сұрақтарға жауап беруді ұсыныңыз.

3.5. Инклюзивті мектептің бастауыш сыныптарында сабақ жүргізуге арналған әдістемелік ұсынымдар

Арнаулы педагогика аясында ерекше қажеттіктері бар балаларға қандай да бір пәндерді оқыту жөнінде көптеген жеке арнаулы әдістемелер әзірленген. Бұл әдістемелер балаларды мамандандырылған мектептерде оқытуға көзделген.

Әдістердің түсініктемесін №1 қосымшадан қарай аласыз.

Жалпы, бұл әдістемелерді балаларды көпшілік мектепте оқытуға қолдануға болмайды, алайда олардың жеке элементтері көпшілік инклюзивті мектептің бастауыш сыныптарындағы оқыту процесін жақсартады.

Жазу, орыс тілі (Қазақ тілі) сабақтарын жүргізуге арналған әдістемелік ұсынымдар

Өліппеге дейінгі кезеңде ұсақ моториканың дамуына ерекше көңіл бөлген жөн, әсіресе сыныпта БЦС, гиперкинезге шалдыққан оқушылар болған жағдайда. Әр түрлі буынмен үйлестірілген қимыл жасау өте қиын. Заттарды бір жерден екінші жерге қоюды ұсынуға болады. Жеңіл зақымданған жағдайларда, оң қол саусақтарының қимылы оқшауланбағанда және сол қолдың осындай қимылдарымен қатар жүрсе, мынадай жаттығу ұсынылады: ересек адам баланың сол жағына отырады да, сол қолының буынын жайлап ұстап тұрып, оң қолының саусақтарымен қимыл жасауды сұрайды. Сабақта сыныппен мынадай жаттығулар жасауға болады:

- қағаз бетін сол қолымен ұстап тұрып, оң қолының алақанымен тегістеу және керісінше;
- оң және сол қолының босаңсыған буынымен үстелді қағу;
- оң қолды қабырғаға бұру, саусақтарды жұдырыққа бүгу, жазу,

- қолды алақанға қою, осыны басқа қолмен жасау;
- қолдар жартылай бүгілген, шынтаққа сүйенеміз – қоңырау жасағандай кезек-кезек буынды қағамыз;
 - сол қолды оң жақ білекке қою, ал оң қолдың алақанымен үстелді қағу, үстелді сипалау;
 - үйшік жасағандай болып, түзетулі саусақтардың ақырғы бақай сүйектерін біріктіру;
 - кәрі жілік-білезік буындарын біріктіру, бұл кезде қол буындары жазылған, себет жасағандай болып саусақтарды ашу.

Назар аудару қажет: бірінші саусақты басқаларына қарама-қарсы қоюына; қолбуындары мен білекті қимылдатпай, қол саусақтарын еркін бүгіп, жазуына, ол үшін: оң қол саусақтарын жұдырыққа қысып, сосын жазу; саусақтарды бір уақытта және кезек-кезек бұғу; бірінші саусаққа басқаларын кезек-кезек қарсы қою; «бір, екі, үш» деп санап, әр саусақпен үстелді қағу; саусақтарды күшпен бүгіп, жазу («мысық тырнақшаларын шығарды») ұсынылады.

Әліппеге дейінгі кезеңде жазу сабақтарын қаламсапты, қаламды ұстаған кездегі саусақ қимылдарын меңгеруден бастау ұсынылады, егер бала қаламсапты сұқ саусағыменнашар ұстаса, оң қолын ұстап тұрып, сұқ саусағын көтеріп, түсіруді сұрау қажет, бұл кезде мұғалімнің саусағы бала саусағының жоғары және төмен қимылдауына кедергі келтіреді, ал оқушы кедергіні жеңуге тиіс. Басында қолды қозғалтпай және күш салмай қағаз бетіне нүктелер қойып шығуға болады, сосын көлденең және тік сызықтар жүргізу тапсырмаларына өтіп, содан кейін ілгек, шеңбер, квадрат, орам, жалауша, үйшік салу тапсырмаларына өтуге болады, сызықпен түрлеу де пайдалы. Алуан түрлі әдістердің сипаттамасын жазу графикасын оқыту бойынша құралдардан табуға болады.

Әліппе кезеңінде церебралды сал ауруына шалдыққан балардың жазуды меңгерудегі қиындықтары, ең алдымен, қол буынының ұстау қызметінің қалыптаспағандығымен немесе бұзылуымен, буындағы бұлшықет тонусының бұзылуымен байланысты. Жалпы сыныпта буынның бұлшықеттерін жүйелі қысқарту және босаңсыту мүмкіндігі болмағандықтан жазу қабілеті бүлінген басқа да оқушылар болуы мүмкін. Әдетте мұндай оқушылар жазған кезде қаламсапты дұрыс ұстамайды, жұдырығында ұстайды, саусақтары қатты ширыққан, қозғалмайды, қолы, буыны арқылы жазады. Әсіресе әріптердің жеке элементтерін біріктіруі қиын, бірқалыптылығы бұзылған. Балалар анық жазбайды, әріптері жолда секіріп жүреді, көлемдері әр түрлі, жолдар

сақталмайды. Дұрыс жазбау екі негізгі түрге бөлінеді. Бірінші жағдайда оқушы жеткілікті күшпен және үлкендігі қалыпты әріптермен жаза бастайды, сосын олардың көлемі өзгереді, жолдар төмен түсіп кетеді, жазу айқындығы көзге түсерліктей азаяды. Екіншісінде - керісінше, оқушы салмақ салмай ұсақ әріптермен жаза бастайды, сосын әріптердің көлемі үлкейіп, салмақ салу күші артады. Жүйке жүйесі бұзылған балалардың жазу акті әлдеқашан қалыптасқан жағдайда жазбаша жұмыстардың жылдамдығы мен көлемінің артуы қол моторикасы кемшіліктерінің күшеюіне, көру қабілетінің төмендеуіне, гиперкинезге әкелетінін есте сақтаған жөн. Бастысы - бұл оқушыларға ауыр жүктеме жасамай, дұрыс, кезең-кезеңмен жазуды меңгеру. Бала көп жазғандықтан емес, жазу техникасын білгендіктен дұрыс жазуды үйренеді және ол тәжірибеде меңгеріледі. Егер инклюзивті сыныпта есту қабілеті төмен бала оқыса, онда орыс (Қазақ) тілі мұғалімінің алдында ең қиын міндеттер тұрады. Орыс (Қазақ) тілі сабақтары дәстүрлі міндеттерді орындаумен қатар, есту қабілеті нашар балалар үшін түзеу бағытында болуы қажет. Ең алдымен, бұл сабақтарда сөйлеудің грамматикалық дұрыстылығы жағынан жұмыс жасауға болады, мұндай ауытқулар осы балалар контингентіне тән. Оқушылар оқулық бойынша орындайтын дағдылы тілдік жаттығуларды шамалы өзгерту қажет. Мысалы, сөйлемдегі барыс септігінде тұрған зат есімдердің астын сызу қажет деген тапсырма берілген. Нашар еститін оқушы үшін бұл тапсырманы мынадай жолмен өзгерткен дұрыс: мәтіннен «етістік + барыс септігінде тұрған зат есім» сөз тіркестерін көшіріп жазыңыз немесе асты сызылған зат есімдермен жаңа сөз тіркестерін құрастырыңыз, немесе барыс септігінде тұрған зат есімнің жанындағы етістікті таңдап, солармен жаңа сөз тіркестерін құрастырыңыз. Мұндай сөз тіркестері барыс септігінде сөйлем құрай алмаған, грамматикалық стереотип құра алмаған нашар еститін бала үшін ғана емес, сондай-ақ орыс тілінде нашар сөйлейтін оқушыларға да пайдалы болады. Есту, көру, сөйлеу қабілеттері бұзылған, ақыл-ой кемшіліктері бар бастауыш сынып оқушысына формалды - тілдік жаттығулар берген пайдалы емес (сөздердегі орфограммаларды іздеу, сөйлем мүшелеріне және сөз таптарына грамматикалық талдау, сөздегі дайын сөз формалары мен морфемалардың астын сызу); мұғалім оқушының өтіп жатқан тақырып аясында сөз тіркестерін, сөйлемдер, мәтіндер құрап көбірек жаттығуына ұмтылуы керек - бұл берік сөйлеу платформасының қалыптасуына ықпал етеді.

Мұғалім бағдарламадан шеттемей, нашар еститін баланың

сөздерінің дыбыстық-әріптік құрамын түзетуге көңіл бөлуі қажет. Оқушы жазу кезінде қандай нақты қателер жіберетінін біліп, оған үнемі оқулықтағы сөздікті пайдаланып тапсырмалар беру қажет.

Орыс тілі сабақтарындағы ең дәстүрлі жұмыс түрлері - мазмұндама және диктант. Егер бала есту қабілетінің жағдайына байланысты жаздырылып жатқан мәтінді қабылдай алмаса, оны жалпы диктанттан босатып, оған және сыныптағы кез келген екі оқушыға басқа тапсырма берген дұрыс.

Жеткілікті деңгейде жақсы еститін немесе ақыл-ой дамуында ауытқулары бар балалар барлық оқушылармен бірге жаза алады, бірақ оларды дайындаған жөн. Бала сөйлеу ағынының мазмұнына оңай бейімделу үшін тақырыпты білуі қажет. Оқушыны дыбыстық - әріптік құрамы, мағынасы және грамматикалық құрылымы жағынан қиын сөздермен және сөз тіркестерімен алдын ала таныстыру қажет. Қатемен жұмыс кезінде ол барлық оқушылармен бірдей белсенді қатыса алады. Мазмұндама жұмысы кезінде есту қабілеті бұзылған балаларға мәтінді ішінен бір рет оқып шығу үшін беру керек. Сосын олар барлық оқушылармен бірге мәтінді екінші рет тыңдайтын болады. Есту қабілеті нашар оқушыларға тестке жеке сұрақтар берген жақсы. Таныс емес сөздерді қарсаңында түсіндіріп, осындай сөздерді үйге жаттап келуге тапсыру қажет.

Мұғалім есту қабілеті нашар балалар жіберетін ықтимал қателерді (аграмматизмдер) біліп, оларды түзеуі қажет, бірақ бағасын төмендетпеуі керек. Оқушы әріпті қалдырып кетуі мүмкін, акустикалық немесе визуалды жағынан ұқсас жиынтықтарды шатастыруы мүмкін, мысалы, «пальчики» сөзінің орнына «палочки», «камыш» сөзінің орнына «камень», «гусли» сөзін жазылуы ұқсас келетін «гусь» сөзі ретінде қабылдауы мүмкін. Ол бөтенжұрнақты немесе қосымшаны пайдалануы мүмкін - «Ребята напрягли лошадь», «запрягли» сөзінің орнына, көмекші сөзді дұрыс пайдаланбауы мүмкін «шел на мостику», көмекші сөзді тастап кетуі мүмкін «лезет дерево», артық көмекші сөзді қосуы мүмкін «из школы в домой».

Оқу сабақтарын жүргізуге арналған әдістемелік ұсынымдар. Оқу сабақтарында есту, көру қабілеттері және ақыл-ойы нашар балаларға тактика икемді болуы қажет.

Бұл балалар жеке себептермен көлемі үлкен мәтінмен немесе шығармамен жұмысқа әркез қосылып кете алмайды. Оларда тілдік мәселелер де (түсініксіз сөздер, түсініксіз грамматикалық құрылымдар), сондай-ақ мәтіннің, диалогтың жекелеген бөліктерінің, сипаттамалар-

дың мағынасын түсінуде, баяу қарқынмен оқуға қатысты мәселелер де туындауы мүмкін. Сабақта осы қиындықтарды еңсеру үшін, оқушыға үйден алдын ала дайындықты қамтамасыз ету қажет, яғни мәтіннің өзін алдын ала талдау емес, ашық түсті суретті кітаптардан кейін оқулықта кездесуі мүмкін ертегілер, өлеңдер, әңгімелер оқыған пайдалы. Оқып жатқан ертегінің экранға түсірілген нұсқасын көрсетіп, кілтті сөздерге назарын күшейтіп, оның мазмұнымен таныстыруға болады. Әңгіме, хикаят оқыған кезде оқушыларға тарихи мәлімет беру қажет: ол қандай уақыт болды, оған не тән екенін айтып беру қажет. Осындай жолмен оқушылар әңгімедегі жағдайды жақсы түсінеді.

Әңгіме немесе ертегі бойынша жалпы сыныптық жұмыс кезінде балаларға әдеби шығарманың адамгершілік, эмоциялық, көркем тұстарын қабылдауды және бағалауды үйретуге болады. Бала түсінік айтып жатқанда мәнмәтінді, сөздердің бір - бірімен байланысын, олардың қолданылуын түсінуі қажет. Инклюзивті сыныптарда оқу сабақтарында мәтіннің түсінігін айтуға ерекше көңіл аударған жөн. Бұл тапсырма бірсарынды емес, қызықты болуы қажет. Түсінік айтқанда ым-жым, театралды қойылым, сурет көрсету қатар жүре алады. Бірінші сыныпта мұны мұғалім жасайды, кейін бұған өздерінің қиындық деңгейімен анықталған тапсырмалар беріп, барлық оқушыларды жұмылдырған жөн. Сөздік қоры мен сөйлеу тілін дамыту үшін өлеңдерді немесе мәтін үзінділерін мәнерлеп оқытып көру керек. Есте сақтауға өте үлкен үлгілерді бермеген жөн. Егер оқушылар қиналып жатса, онда басында есте сақтауды ым - жыммен немесе суреттермен сүйемелдеуге болады.

Математика сабақтарын жүргізуге арналған әдістемелік ұсынымдар. Есептеуді, математикалық операцияларды үйрету көрнекілікпен сүйемелденуі қажет. Көрнекі құралдар бояулы, қызықты, үлкен болуы қажет. Жақсы есептеуіш материал алғашқы кезеңде математикалық білімді игеруге ықпал ететін болады. Балардың математикалық білімді практикалық қабылдау түсінігі мақсатты түрде қалыптасқан болуы қажет. Әр тақырып күнделікті өмірлік тәжірибемен байланысты болуы қажет, сондықтан тапсырмалар мазмұны жағынан оқушыларға түсінікті болуы тиіс. Математика сабақтарында есту қабілеті бүлінген, ақыл-ойы төмен балаларға есептің ауызша шартын түсіну ерекше қиын болып табылады. Есепті талдамау керек, оқушы есепте сипатталған жағдайды (математикалық емес, тұрмыстағы) қалай түсінетінін тексеру керек. Оған мәтіндегі барлық нәрсе түсінікті екенін түсіну керек. Әсіресе есептегі математикалық жүктемесі бар сөздер мен

сөз тіркестері туралы айту керек («тепе - тең», « - ден берді», «әрқайсысына таратып берді», « - ге көбірек», « - ге азырақ»). Бұл түсініктерді тапырманы бастамас бұрын көрнекі - әрекеттік жаттығулардың көмегімен меңгеру керек.

Оқушылар мәтінді жете түсінбей, сыртқы нысаналарға сүйенгендіктен қате жіберуі мүмкін: «қалды» - азайту деген сөз, «барлығы» - қосу деген сөз. Үлгілік есептердің шартын түрлендірген жөн, мысалы, «қалды» деген сөз бар болса, қосу қажет.

Математика сабақтарында көру қабілеті бүлінген балаларда белгілі бір қиындықтар туындауы мүмкін. Егер сыныпта осындай балалар оқыса, есептер мен тапсырмаларды тақтаға ірі және анық етіп жазған жөн, тапсырмаларды жеке карточкалармен беру қажет. Көру қабілеті бүлінген, БҚС шалдыққан балаларға бақылау тапсырмаларын тақтадан дәптерге көшірген қиын, сондықтан шешімін жазуға орын қалдырылған парақта әлдеқашан жазылған тапсырманы берген дұрыс. Бұл балаға есепті шешуге кететін уақытты үнемдеуге мүмкіндік береді және оны артық жүктемеден құтқарады.

Әдістемелік көмек

Құрметті оқытушы! Сіз тәжірибелік дәріс, ал практикалық сабақтарда екі бөлімді күнделік әдісін, эссені пайдалана аласыз.

Тәжірибелік дәріс

Шақыру кезеңі: Дәріс инклюзивті мектептің бастауыш сыныптарында сабақтар жүргізуге арналған әдістемелік ұсынымдарды баяндауға арналады. Сіздің ұсынымдарыңызды жазыңыз. Болашақ бастауыш сынып мұғалімдеріне қандай ұсынымдар беретін едіңіз?

Түсіну кезеңі: Оқытушы дәріс оқиды, студенттер жұмыс жасайды.

Ойлану кезеңі: Сізге не маңызды болды? Қандай сұрақтарыңыз бар? (10 минуттық эссе жазу).

Практикалық сабақ.

Шақыру кезеңі: «Білім беруді басқару дегеніміз не?», «Инклюзивті мектепте қандай құндылықтар, нормалар мен мақсаттар бар?»

Түсіну кезеңі: мәтінді екі бөлімді күнделік әдісімен оқып шығуға беру.

Ойлану кезеңі: оқылған мәтінді талқылау, 10 минуттық эссе жазу, «Оқу кезінде не маңызды болды?», «Авторларға қандай сұрақ қоятын едіңіз?» деген сұрақтарға жауап беру.

Құрдастардың өзара қарым-қатынас жасау маңыздылығы көпшілікке танылған феномен болып табылады. Құрдастардың ойнауы

және өзара әрекеттесуі баланың қалыпты өсуі мен дамуының негізгі шарттары болуы мүмкін.

Алайда құрдастардың өзара әрекеттесуі балаларға бірін - бірі бақылауға және тығыз іс-әрекет жасауға мүмкіндік берілген кезде ғана ықпал ете алады. Қалыпты дамитын балалар мүгедектік туралы білім алып, мүгедектерге төзімділік танытуы үшін тікелей өзара әрекеттесу мүмкіндігі шынайы түрде болуы керек.

Бірақ ерекше қажеттіктері бар балаларды сегрегациялау неге әкеліп соғуы мүмкін? Біраз уақытқа дейін «мүгедектіктің» қатал жағдайларына тап болған көптеген балалар соқыр, керең, ақыл - есі кем балаларға арналған үлкен, тұратын, мүгедектерге бейімделген мекемелерге орналастырылған. Көптеген мамандардың пікірінше, осы орталықтардың қолжеткізген жалғыз жетістігі - олардың тұрғындарын қоғамнан толығымен бөліп тастау қабілеті. Егер тіпті оңашаланған мектептер мен сыныптарды пайдалану үстіртін қарағанда гуманистік болып көрінсе де, шын мәнінде сегрегацияның әсері ерекше қажеттіктері бар балалардың қажеттіктеріне сәйкес келмейді. Соңғы кездері көптеген зерттеулердің арқасында бұл барған сайын айқындалуда. Дегенмен де, мүгедек балалар жеке арнаулы білім беруді қажет етеді деген көзқарастың үлкен жақтаушылар тобы бар. Баланы жекелеуге, оны ерекше қажеттіктері бар балаға жатқызуға мүмкіндігінше сирек жүгіну керек. Бұл әсіресе мінез - құлқы «әдеттен тыс» балаларға қатысты. Осыған байланысты доктор И. Мартин ерекше қауіптенуін білдірді, ол өзінің баяндамасында ерекше қажеттіктері бар балаларды заң бойынша тиесілі нәрсесінен айыратады деп айтады. Біздің ерекше қажеттіктері бар балалардың білімі туралы қазіргі пікіріміз екі жалған қорытындыға негізделуі мүмкін:

1. Ерекше қажеттіктері бар балалар – бұл мектептің қамқорлығына жатпайтын жекеленген аз ғана тұрғындар тобы;
2. Оқу кезінде олармен болатын мәселелер бірегей және әдеттегі білім беруге қатысты емес.

И. Мартиннің көзқарасына сәйкес адам әдетте балаларды «ерекше қажеттіктері бар балалар» және «қалыпты балалар» деп нақты топтарға бөле алмайды. Баланы жеке бір ауытқуға арналған бағдарламаға орналастыру (мысалы, оның есту қабілеті нашар болса немесе мінез - құлқы агрессивный болса), «қалыпты шекке» толығымен кіретін тұлғаның көптеген басқа да маңызды аспектілерін елемейді мүмкін. Қайсысымыз кемшіліктеріміз жоқ деп мақтана аламыз? Көбіміз «есуастардың» санатында болуымыз мүмкін еді....

Ерекше қажеттіктері бар балалардың ата-аналарына қоғамның қарым-қатынасының ықпалы қарастырылуы қажет тағы бір фактор болып табылады. Бөтенадамдардың теріс қарым-қатынасы ата-аналардың өз баласына теріс қарай бастауына әкелуі мүмкін екені күмәнсіз. Баланы мамандандырылған мекемеге орналастыру мүмкіндігі ата-аналарының өмірін жеке және әлеуметтік жағынан да жеңілдетеді.

Л.С. Выготский проблемалары бар адамдарға оқшаулау қалай теріс ықпал ететінін сипаттап берді. Ол балаға отбасынан және достарынан айыратын ерекше орта жасау екінші мүгедектікке әкеледі, оның себебі - қоғамның өзі деген қорытынды жасады.

ӘДЕБИЕТ

1. «Қазақстан Республикасындағы баланың құқықтары туралы» // Қазақстан Республикасының 2002 жылғы 8 тамыздағы №345 Заңы. <http://adilet.zan.kz/kaz/docs/Z020000345>.
2. Кемтар балаларды әлеуметтік және медициналық-педагогикалық түзеу арқылы қолдау туралы // // Қазақстан Республикасының 2002 жылғы 11 шілдедегі N343 Заңы. <http://adilet.zan.kz/kaz/docs/Z020000343>
3. "Білім туралы" Қазақстан Республикасының Заңына өзгерістер мен толықтырулар енгізу туралы // Қазақстан Республикасының 06.07.2013 жылғы № 487-IV Заңы
4. Қазақстан Республикасында білім беруді дамытудың 2011-2020 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасы. <http://adilet.zan.kz/kaz/docs/U1000001118>
5. Дамуында мүмкіндіктері шектеулі балаларға инклюзивті (кіріктіре) білім беруді ұйымдастыру бойынша әдістемелік ұсынымдар // Қазақстан Республикасы Білім және ғылым Министрлігінің 2009 жылғы наурыздың 16-ндағы № 4-02-4/450 хаты.
6. Қазақстан Республикасында инклюзивті білім беруді дамытудың тұжырымдамалық тәсілдері //Қазақстан Республикасының Білім және ғылым министрінің 2015 жылғы 01 маусымдағы № 348 бұйрығымен бекітілген.
7. Карпенкова И.В. Тьютор в инклюзивной школе: сопровождение ребенка с особенностями развития: из опыта работы. – Москва: ЦППРиК "Тверской", 2010. - 88 с.: ил., табл.; 20 см.; ISBN 978-5-4212-0027-7.
8. Образование для всех? Региональный мониторинговый доклад. UNICEF. Florence. - 1998. -№ 5. -С. 58.
9. К.Вильшанская А.Д., Прилуцкая М.И., Протченко Е.М. Психолого-медикопедагогический консилиум в школе: Взаимодействие специалистов в решении проблем ребенка. – М.: Генезис, 2012.
10. Ю.Ежовкина Е.В., Рябова Н.В. К проблеме педагогического сопровождения адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья // Российский научный журнал № 5 (30). – Рязань, 2012. - С. 84-89.
11. Карпенкова И.В. Тьютор в инклюзивной школе: сопровождение ребенка с особенностями развития: из опыта работы. – М.:

- ЦППРиК "Тверской", 2010. - 88 с.: ил., табл.; 20 см.; ISBN 978-5-4212-0027-7.
12. Семаго М.М., Семаго Н.Я. Междисциплинарное взаимодействие специалистов инклюзивного образования [Электронный ресурс] – Режим доступа. – URL:http://www,f-nashideti.ru/inklusia/1_82-mezhdisciplin.html.
 13. Оценка результатов деятельности, отслеживание положительной динамики в деятельности ребенка с ОВЗ. <http://nsportal.ru/vuz/psikhologicheskienauki/library/2015/01/15/programma-individualnogo-psikhologicheskogo>.
 14. Ковалева, Т.М. Основные тенденции развития тьюторства в России [Текст] / Т.М. Ковалева // Тьюторское сопровождение индивидуальных образовательных программ на разных ступенях образования: материалы международной научно-практической конференции (28-30 марта 2012 г., г. Пермь) / под общ.ред. Л.А. Косолаповой; ред.кол. Т.Я. Шихова, Н.В. Юняева, Т.П. Гаврилова; Перм. гос. гуманит.-пед. ун-т. - Пермь: ПГТПУ, 2012.-С. 3-6.
 15. Карпенкова, И.В. Организация тьюторского сопровождения детей с ОВЗ в условиях реализации инклюзивной практики в образовательных учреждениях [Текст] / И.В. Карпенкова, Е.В. Кузьмина. – М.: Московский городской психолого-педагогический университет, 2011. - 44 с.
 16. Государственный общеобязательный стандарт среднего образования (начального, основного среднего, общего среднего образования) Утвержден постановлением Правительства Республики Казахстан от « 23 » августа 2012 года № 1080.
 17. Баймуратова А.Т. Научно-теоретические основы построения лекотеки в системе взвизающего обучения детей раннего и дошкольного возраста: автореф. ... канд. пед. даук: 13.00.01. – Алматы, 2001.
 18. Типовые специальные образовательные программы (школ и специальных классов для детей с нарушением интеллекта) Сборник 7. Алматы: САТР, 2009. -76 с.
 19. Сулейменова Р.А. Методологические подходы к внедрению инклюзивного образования в Республике Казахстан //Специальное образование в Казахстане. - 2008. -№2 (23).-С. 25-31.
 20. Постановление Правительства Республики Казахстан «Об утверждении Типовых правил деятельности организаций образования соответствующих типов, в том числе типовых правил

организаций образования, реализующих дополнительные образовательные программы для детей» от « 17 » мая 2013 года № 499

21. Теоретико-методологические основы включения детей со специальными нуждами в многоуровневый непрерывный общеобразовательный процесс. Ф.0326. закл. отчет о ПИР /ОО центра САТР; рук. Сулейменова Р.А. – Алматы, 2005. - 106 с. - библиогр.: - с. 159. -№ гр0103рк00511. - инв. № 0205рк01080.
22. Жалмухамедова А.К. Организационно-методические основы раннего включения детей с ограниченными возможностями в образовательный процесс: дис. ... канд. пед, наук: 13.00.03. - Алматы, 2006. - 204 с.
23. Айдарбекова А.А. Обоснование необходимости разноуровневых требований к учебным достижениям учащихся с ограниченными возможностями //Вести. КазНПУ им Абая. Серия «Специальная педагогика». - 2005. - № 2 (7).
24. Елисеева И.Г. О практической реализации инклюзивного образования в Казахстане // «Открытая школа» № 1 (132), январь 2014. -10-12 с.
25. Методические рекомендации для педагогических работников образовательных учреждений по организации работы с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья в условиях инклюзивного образования/ Сост. М.М. Панасенкова,- Ставрополь: СКИРО ПК и ПРО - 2012.
26. Айдарбекова А.А. Обоснование необходимости разноуровневых требований к учебным достижениям учащихся с ограниченными возможностями //Вести. КазНПУ им Абая. Серия «Специальная педагогика». - 2005. - № 2 (7).
27. Носкова Г.В., Голубева М.С., Никитина С.М.; Методические рекомендации по организации коррекционно-развивающей работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья на общеобразовательных уроках в школе.-Кострома, 2010.
28. Мовкебаева З.А., Искакова А.Т., Закаева Г., Айтбаева А.Б., Байтурсынова А.А. Основы инклюзивного образования: Учебное пособие. – Алматы, 2013.
29. Ковалева, Т.М. Профессия «тьютор» [Текст]. / Т.М. Ковалева, Е.И. Кобыща, С.Ю. Попова (Смолик), А.А. Теров, М.Ю. Чередилина. - М. - Тверь: СФК-офис, 2012.-246

30. Брызгалова С.О. Разработка муниципальной модели интегрированного обучения Детей с ограниченными возможностями на основе системно-комплексного подхода: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00. 03.- М., 2007.
31. Сулейменова Р.А., Хакимжанова Г.Д. Психофизическое здоровье и развитие детей и подростков в Республике Казахстан //Проблемы и перспективы. – Алматы, 1997.
32. Джумабаев А.Д. Система перевоспитания педагогически запущенных детей. – Алма-Ата, 1986.
33. Стабс С. Инклюзивное образование при ограниченных ресурсах. 2002.
34. Бут Т. Политика включения и исключения в Англии: В чьих руках сосредоточен контроль? Сост.: Ш. Рамон, В. Шмидт. Хрестоматия по курсу «Социальная эксклюзия в образовании.» - М., 2003.
35. Материалы Национального отчета Республики Беларусь «Права людей с умственными ограничениями».
36. Джумагулова Ч. Развитие инклюзивного образования в Центральной Азии. – Бишкек. 2003.
37. Сб. нормативно-правовых актов и материалов об инклюзивном образовании. Под ред. Г.О. Айылчиевой - Бишкек. 2001.
38. Силова Ивета. Право на качественное образование: Создание школ доброжелательного отношения к ребенку в Центральной Азии.- Алматы, 2002.
39. Совершенствование образования (Improving Education/ The Promise of Inclusive Schools): Пособие Национального института совершенствования городского образования США.
40. Петер Антон Янн. Воспитание и обучение глухого ребенка.- М., 2003.
41. Джумагулова Ч., Осмокеева Т., Эсенгулова М. Руководство по созданию инклюзивной школы. - Бишкек. 2007.- С.13 -15.
42. Инклюзивное образование младших школьников. - Красноярск, 2007.- 155 С.
43. Инклюзивное образование: проблемы совершенствования образовательной политики и системы: материалы между- нар. конф. 19-20 июня 2008 г. - СПб, 2008.-215с.
44. Лопатина В. Инклюзив становится практикой // Учительская газета. -2009. - №1. - С. 11.
45. Зимина И. Пансионарные дети - какие они? // Воспитание школьников. -2006, - №7. С.30-35.
46. Силина Е.А. Какие они, дети из многодетных семей? - Пермь,

2005.- 166 С.

47. Краузе Матнас Пауль. Дети с нарушениями развития: психологическая помощь родителям. – М. 2006. – 199 с. Инклюзивное образование при ограниченных ресурсах. - 2002.
48. Аксенова Л.И. Социальная педагогика в специальном образовании. – М. 2001.
49. Бородулина С.Ю. Коррекционная педагогика: психолого-педагогическая коррекция отклонений в развитии и поведении школьников. - Ростов н/Д, 2004.
50. Коррекционная педагогика в начальном образовании /Под ред. Г.Ф. Кумариной. - М. 2001.
51. Организация деятельности коррекционных образовательных учреждений: Сб.док.: Уч. пособие для студ.высш. и среди, пед.уч.зав. / Сост. Ф.Ф.Водоватова, Л.В.Бумагина. – М. 2000. - 180 с.
52. Специальная дошкольная педагогика: [Уч. пособие для дефект.фак.пед.вузов] /Баенская Е.Н., Басилова Т.А., Венгер А.Л. и др / Под ред. Е.А.Стребелевой. - М. 2001. - 312 с.
53. Специальная педагогика: Уч. пособ. для студ. пед.вузов / Аксенова Л.И., Архипов Б.А., Белякова Л.И. и др.; Под ред. Н.М.Назаровой. - М. 2001.
54. Ю.Стеценко И.А. Коррекционная педагогика: Учеб.-методич. пособие для преподавателей пед вузов по спец. 033400 «Педагогика» по курсу «Коррекционная педагогика»/под ред. Е.А.Михайлычева. - Таганрог. 2000. - 54 с.

Мектепке дейінгі бөлім бойынша әдебиеттер тізімі:

1. Бала құқықтары туралы конвенция(БҰҰ, Нью-Йорк 1991 ж.)
2. «Білім туралы» ҚР Заңы, 1992.
3. Развитие инклюзивного образования в Центральной Азии. /Сост. Ч.Джумагулова. -Бишкек, 2003.
4. Рекомендации по осуществлению инклюзивного образования /Stepbystep, 2001.
5. Джумагулова Ч. Принципы и практика инклюзивного образования: первые шаги в Нарыне. - Бишкек, 2001.
6. Эллен Р. Даниэле, Кэй Стэффорд. Включение детей с отклонениями в развитии в обычные сады и школы. Международные детские ресурсы. – Вашингтон.

Құрметті оқытушы! Барлық сабақтар сын тұрғысынан ойлау әдістемесін пайдаланумен өткізіледі. Сабақ үш кезеңнен тұрады:

- Шақыру кезеңі – студенттердің алдыңғы тәжірибесін жандандыру, априориге оралу.
- Түсіну кезеңі – жаңа білімді, ақпаратты белсенді түрде қарсы алу.
- Ойлану кезеңі – ақпаратқа өзіңнің қарым-қатынасыңды құру (рефлексия).

Төменде осы құралда пайдаланылған әдістердің түсініктемесі беріледі.

1. Терең ойлы оқырманды тәрбиелеуге арналған әдістер

ИНСЕРТ

Кезеңі	Оқытушының қадамдары	Студенттердің қадамдары	Ескерту
Шақыру	Студенттерге сұрақ қояды: «Инклюзивті білім беру» деген сөзді естігенде Сіздерге қандай ойлар, ассоциациялар келеді?»	Студенттер жеке, міндетті түрде жазбаша жұмыс жасайды (3 ми-нут), сосын жазғандарын жұппен талқылайды (2 минут), осыдан кейін өз ойларын топпен ұсынады (5 минут).	Оқытушы сұрақты тақтаға жазса болады, ал студенттер өз пікірін айтып жатқанда оқытушы түземей, барлық идеяларды қабылдайды (тақтаға жазса болады).
Түсіну	Оқытушы мәтінді таратады немесе жаңа ақпаратты хабарлай алады.	Студенттер мәтінді оқиды немесе оқытушы-ны тындайды (20 минут). Студенттер көршісімен талқы-ласа болады (5 минут).	Оқытушы мынадай таңбаларды қолданып, олар мәтін оқитынын хабарлайды: У –ақпарат маған таныс; + - мен үшін жаңа ақпарат; ?- менің сұрағым бар, көбірек білгім келеді; - мен мұнымен келіспеймін, өйткені менің пікірім басқа (аргументтелген). Егер оқытушы дәріс оқыса, дәл осындай тапсырма бере алады.
Ойлану	Оқытушы студенттерді	Студенттер өз пікірлерін айтады.	Оқытушы талқы-лауды рет-ретімен,

	материалды талқылауға шақырады.		яғни белгілер бойынша бастай алады. Сұрақтар қоюға келгенде оқытушы мынадай сұрақ қоюы керек: «Кім жауап бере алады?» Студенттер мәтін-нен жауаптарды табуы қажет, бірақ олардың жауабы болмаса, оқытушы түсіндіре алады немесе қай жерден оқуға болатынын айта алады.
		Талқылаудан кейін оқытушы түйіндеме жасап, негіздерді көрсете алады.	

Екі бөлімді күнделік

Кезеңі	Оқытушының қадамдары	Студенттердің қадамдары	Ескерту
Шақыру	Оқытушы студенттерге сұрақ қояды: «Тұлғаның дамуына не себепші болады?», «Ортаның, тұқым қуалаушылықты, тәрбиенің әсері қандай?»	Студенттер жеке, міндетті түрде жазбаша жұмыс жасайды (3 минут), сосын жазғандарын жұппен талқылайды (2 минут), осыдан кейін өз ойларын топпен ұсынады (5 минут).	Оқытушы сұрақты тақтаға жазса болады, ал студенттер өз пікірін айтып жатқанда оқытушы түземей, барлық идеяларды қабылдайды (тақтаға жазса болады).
Түсіну	Оқытушы мәтінді таратады немесе жаңа ақпаратты хабарлай алады.	Студенттер мәтінді оқиды немесе оқытушыны тыңдайды (20 минут). Студенттер бір-бірімен талқылай алады (5 минут).	Оқытушы олар мәтінді оқып, екі бөлімді күнделік әдісімен жұмыс істейтінін хабарлайды. Бұл үшін оларға парақты тік сызықпен жартысынан бөлу қажет. Парақтың сол жағында дәйексөздер жазып, оң жағында оларға қатысты өз

			түсініктеменді жазу керек. Студенттер дәйексөздерге түсініктеме бере отырып жазып алады. Түсініктемелер әр түрлі болуы мүмкін, мысалы, «маған бұл дәйексөз ұнады, себебі ...», «маған бұл дәйексөз ұнаған жоқ, себебі ...», «менде сұрақ туындады ...», «менде мынадай ассоциация пайда болды» және т.б. Егер оқытушы дәріс оқыса, дәл осындай тапсырма бере алады.
Ойлану	Оқытушы материалды талқылауға шақырады.	Студенттер өз пікірлерін айтады.	Оқытушы талқылауды мәтіннің басынан бастай алады.

2. Шығармашыл жазушыны тәрбиелеуге арналған әдістер

Аналитикалық қорытынды

Кезеңі	Оқытушының қадамдары	Студенттердің қадамдары	Ескерту
Шақыру, түсіну	Оқытушы студенттерге бүгін мәтін оқып, аналитикалық қорытынды жазатындарын хабарлайды. Оқытушы мәтінді таратады.	Студенттер жеке, міндетті түрде жазбаша жұмыс жасайды (10 минут), сосын жазғандарын жұппен талқылайды (5 минут), осыдан кейін өз ойларын топпен ұсынады (10 минут).	Оқытушы мәтінді оқып шығып, автордың негізгі идеясын бір сөзбен жазуға тапсырма береді.
Шақыру, түсіну	Оқытушы мынадай сұрақ қояды: «Автор негізгі ойды тарқату үшін қандай негіздемелер береді?»	Студенттер мәтінді оқиды, жазбалар жасайды (10 минут), жұппен талқылайды (5 минут), осыдан кейін өз ойларын топпен ұсынады (10 минут).	Оқытушы түсініктеме береді.

Шақыру, түсіну	Оқытушы мынадай сұрақ қояды: «Автор негіздемені жетілдіру үшін қандай мысалдар береді?»	Студенттер мәтінді оқиды, жазбалар жасайды (10 минут), жұппен талқылайды (5 минут), осыдан кейін өз ойларын топпен ұсынады (10 минут).	Оқытушы түсініктеме береді.
Шақыру, түсіну	Оқытушы мынадай сұрақ қояды: «Неліктен автор өз жазғанына сенеді?»	Студенттер мәтінді оқиды, жазбалар жасайды (10 минут), жұппен талқылайды (5 минут), осыдан кейін өз ойларын топпен ұсынады (10 минут).	Оқытушы түсініктеме береді.
Шақыру, түсіну	Оқытушы мынадай сұрақ қояды: «Неліктен автор өз жазғанына сенеді?»	Студенттер мәтінді оқиды, жазбалар жасайды (10 минут), жұппен талқылайды (5 минут), осыдан кейін өз ойларын топпен ұсынады (10 минут).	Оқытушы түсініктеме береді.
Шақыру, ойлану	Оқытушы олар аналитикалық қорытынды жазып болғандарын және қазір олар шимай қағазбен жұмыс жасайтынын түсіндіреді.	Студенттер өздерінің шимай қағаздарын оқиды, жазбалар жасайды (10 минут), жұппен талқылайды (5 минут), осыдан кейін өз ойларын топпен ұсынады (10 минут).	Оқытушы олар әрбір азат жолды өте мұқият оқып, түзетуін айтады.
Ойлану	Оқытушы презентацияға шақырады.	Студенттер аналитикалық қорытындыларын өз еркімен оқиды.	Оқытушы түсініктеме береді.

3. Бірлесіп, командамен жұмыс істеу дағдыларын тәрбиелеуге арналған әдістер. Ротация

Кезеңі	Оқытушының қадамдары	Студенттердің қадамдары	Ескерту
Шақыру	Оқытушы студенттер аудиториясын төрт топқа бөліп, мынадай тапсырма береді: «Аудиторияның әр түрлі бұрыштарында сұрақтары бар флипкарталар ілінген, сендердің міндеттерін топтарымен		

	бірге өз сұрағыңызға барып, жауап беру. Бірнеше минуттан кейін мен «Ротация!» деп пәрмен беремін. Сендер сағат тілімен ауысасындар, басқа сұраққа барып, өз жауаптарыңның нұсқасын жазасындар, және әрі қарай, өз сұрақтарыңа келгенше жүресіндер.	Студенттер бірлесіп жұмыс істейді (20 минут).	Оқытушы сұрақтарды әр түрлі маркермен жазып, топты түсіне қарай бөле алады, мысалы, қызыл, жасыл, көк, қара түс тобы.
Ойлану	Оқытушы студенттерді өз ойларын ұсынуға шақырады.	Студенттер өз ойларын ұсынады.	Оқытушы презентацияның ережелері туралы алдын ала айтады: презентацияға қанша минут, сұрақтар мен жауаптарға қанша минут. Студенттер ережелерді қабылдап, презентацияны бастайды.
Түсіну	Презентациядан кейін оқытушы жаңа ақпарат береді.	Студенттер жеке, міндетті түрде жазбаша жұмыс жасайды (3 минут), сосын жазғандарын жұппен талқылайды (2 минут), осыдан кейін өз ойларын топпен ұсынады (5 минут).	Оқытушы ИНСЕРТ, екі бөлімді күнделік және т.б. әдісті пайдалана алады.
Ойлану	Ақпаратты талқылағаннан кейін оқытушы студенттерге эссе – еркін 10 минуттық хат жазуды ұсынса болады.	Студенттер жеке жұмыс жасайды (10 минут), жұппен талқылайды (5 минут), оқытушы тілек білдірушілерден сұрай алады (5 минут).	

Ж.Т. Сарыбекова
С.М. Үсенова
Т.А. Сағындық

ЖОҒАРЫ ОҚУ ОРЫНДАРЫНДА ИНКЛЮЗИВТІ БІЛІМ БЕРУ

Оқу-әдістемелік құралы

Техникалық редактор	С.М. Қосбол
Редактор	Г.М. Алдыкеева
Компьютерлік беттеу	Г.Н. Дәуірбекова

Баспаға 10.07.2020 ж. қол қойылды.
Пішімі 60X80 1/16. Есепті б.т. 8,2 Шартты б.т. 7,9
Таралымы 500. Тапсырыс 721

М.Х. Дулати атындағы ТарМУ
«Тараз университеті» баспасы
080012, Тараз қаласы, Төле би көшесі, 60