

УДК 376.72
МРНТИ 14.37.25

Калыкбаева А.Ж.¹, Сабденова Б.А.², ³Мирзахметова У.А.

¹PhD, ст.преподаватель, ²PhD, ст.преподаватель, ³м.п.н., преподаватель
^{1,2,3} КазНПУ им Абая, кафедра «Специальная педагогика»

АНАЛИЗ ЗАРУБЕЖНЫХ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ: ОТНОШЕНИЕ УЧИТЕЛЕЙ К ИНКЛЮЗИВНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ

Аннотация

В настоящее время очевидно, что степень успеха инклюзивного образования зависит от «универсальности» учителя. Соответственно, особую актуальность приобретает проблема эффективной подготовки учителей к работе в условиях инклюзивного образования. В данной статье были проанализированы исследования зарубежных ученых и установлено: углубление знаний по нормативным документам и политике внедрения инклюзивного образования, а также укрепление уверенности учителей, которое способствует решению их личных проблем и снятию напряжения, что возникает при наличии в классе детей с ограниченными возможностями. Проведены исследования на такие параметры как возрастные особенности, пол учителей, присутствие обучающихся с ограниченными возможностями, недостатка ресурсов, таких как психолого - педагогическая поддержка, адаптированные учебные материалы или отсутствие тьюторов в классе.

Ключевые слова: ограниченные возможности, инклюзивное образование, отношение, учителя, учащиеся

A.Zh. Kalykbayeva¹, B.A. Sabdenova², U.A. Mirzakhmetova³

¹PhD, lecturer, ²PhD, lecturer, ³master of pedagogical sciences, lecturer
^{1,2,3}KazNPU named after Abay, Department of "Special Pedagogy"

ANALYSIS OF FOREIGN EXPERIMENTAL STUDIES: THE ATTITUDE OF TEACHERS TO INCLUSIVE EDUCATION

Abstract

It is now clear that the degree of success of inclusive education depends on the "universality" of the teacher. Accordingly, the problem of effective training of teachers for work in the context of inclusive education is of particular relevance. This article analyzed the studies of foreign scientists and found: deepening knowledge on regulations and policies for the implementation of inclusive education, as well as strengthening the confidence of teachers, which contributes to solving their personal problems and relieving stress that occurs when there are children with disabilities in the classroom. Studies have been conducted on such parameters as age characteristics, gender of teachers, the presence of students with disabilities, lack of resources, such as psychological and pedagogical support, adapted teaching materials or the absence of tutors in the classroom.

Keywords: disabilities, inclusive education, attitudes, teachers, student

А.Ж. Калыкбаева¹, Б.А. Сабденова², У.А. Мирзахметова³

¹PhD, аға оқытушы, ²PhD, аға оқытушы, ³п.ғ.м., оқытушы
^{1,2,3}Абай атындағы ҚазҰПУ, «Арнайы педагогика» кафедрасы

ШЕТЕЛДІК ЭКСПЕРИМЕНТТІК ЗЕРТТЕУЛЕРДІ ТАЛДАУ: МҰҒАЛІМДЕРДІҢ ИНКЛЮЗИВТІ БІЛІМ БЕРУГЕ КӨЗ ҚАРАСЫ

Аңдатпа

Инклюзивті білім берудің табысты болу дәрежесі мұғалімнің «әмбебаптығына» байланысты екені енді анық. Осыған сәйкес инклюзивті білім беру жағдайында мұғалімдерді еңбекке тиімді даярлау мәселесі ерекше өзекті болып табылады. Бұл мақалада шетелдік ғалымдардың зерттеулері талданды және мыналарды тапты: инклюзивті білім беруді енгізудің ережелері мен саясаты туралы білімдерін тереңдету, сондай-ақ мұғалімдердің сенімін нығайту, бұл олардың жеке мәселелерін шешуге және балалар бар кезде пайда болатын стрессті жеңілдетуге ықпал етеді. сыныптағы мүгедектер. Зерттеулер мұғалімдердің жас ерекшеліктері, жынысы, мүмкіндігі шектеулі оқушылардың болуы, психологиялық-педагогикалық қолдау, бейімделген оқу материалдары немесе сыныпта тьюторлардың болмауы сияқты ресурстардың жетіспеушілігі сияқты параметрлер бойынша жүргізілді.

Түйін сөздер: мүмкіндігі шектеулі, инклюзивті білім беру, көзқарастар, мұғалімдер, оқушы

Инклюзивті білім беру, бастапқыда Саламан мәлімдемесінде (ЮНЕСКО, 1994 ж.) айқындалғандай, барлық балалар, МШ бар балаларды қоса алғанда, тиісті қолдаудың көмегімен жалпы білім беретін мектептерге қол жеткізе алатын мектеп біліміне жатады. Бұл принцип ескі ойлау бейнесін жаңа бағытқа айналдырды. Бұл өзгеріс балалардың өзіндік дайындығы «интеграция» тұрғысынан тақырып талқыланды, оларды жалпы білім беру жүйесіне қабылдау кезіндегі басты мәселе болып саналмағанын білдірді. Бейімделу талаптары әртүрлі қабілеттері бар балаларға адал болуы керек деп күтілген мектептерге қатысты болды. Бұл саясат жетпісінші жылдары Италияда толығымен қабылданды, бірақ тілдік кедергілерге байланысты оның саясатының өзгеруі басқа Еуропа елдерінде өте белсенді байқалмады (Associazione TREELE, Caritas Italiana, fondazione Agnelli, 2011) [1].

1990 жылдардың басынан бастап инклюзивті білім берудің жаңа қағидаты көптеген елдердің заңдарына енгізілді. Ол сондай-ақ Еуропалық комиссия (2010), Экономикалық ынтымақтастық және даму ұйымы (2005), Еуропалық одақ кеңесі (2010) және ЮНЕСКО (ЮНЕСКО, 2015) сияқты көптеген халықаралық ұйымдардың мәлімдемелері мен бағдарламаларында пайда бола бастады. Ол тіпті Мүмкіндігі шектеулі адамдардың құқықтары туралы конвенцияға (United Nations, 2006) енгізілген. Алайда жылдар өткен сайын бұл принцип көбінесе өзінің бастапқы сипаттарын жоғалтты. Инклюзия бір мәнді нәтижеден әртүрлі «процеске» айналды (Booth & Ainscow, 2000).

Инклюзивті білім беруді енгізу күрделі міндет болды. Көптеген елдерде сегрегирленген білім беру азайған жоқ немесе аз көлемде азайған [EADSNE], 2012a). Алайда инклюзия идеясы басқа салаларда да жеңіске жетті. Атап айтқанда, олар ерекше білім беру қажеттіліктері бар білім алушыларға адал болуы үшін, бұл мектептерді қайта ұйымдастыру бойынша зерттеулерді ынталандырды (EADSNE, 2012b). Бұл зерттеуде мұғалімдердің оң көзқарасы негізгі мәселелердің бірі ретінде анықталды (EADSNE, 2003, 2012b; ЮНЕСКО, 2009, 196) [2]. Қорытындылар "қосу мұғалімдердің МШ оқушыларға қарым-қатынасына, олардың сыныптардағы айырмашылықтарға көзқарасына және осы айырмашылықтарға оң және тиімді жауап беруге дайын болуына байланысты" деп тұжырымдайды (EADSNE, 2003, 15 б). Шындығында, мұғалімнің қарым-қатынасының маңыздылығы өздігінен көрінуі мүмкін. Егер мұғалім өз сыныбында белгілі бір баланың болуын қаламаса, қосымша ресурстардың немесе оқытудың кез келген мөлшері орынды сәтсіздіктен қалай құтқара алатынын түсіну қиын. Білім немесе көмек сияқты ресурстардың болуы нәтижені анықтай алмайды. Мұғалімдер бұл ресурстарды мақсатқа жету үшін де пайдаланды.

Мұғалімдердің интеграцияға немесе қосуға деген қатынасының маңыздылығы ондаған жылдар бойы кеңінен зерттеледі (Avramidis & Norwich, 2002; Chazan, 1994 ; de Boer, Pijl, & Minnaert, 2011;

Scruggs & Mastropieri, 1996). Бұл зерттеулер көбінесе АҚШ-та жүргізілді, бірақ олардың бүкіл әлемде, оның ішінде дамушы елдерде пайда болғаны ерекше [3].

БҰҰ мен ЮНЕСКО-ның инклюзивті саясатты бүкіл әлемде ілгерілетудегі белсенді рөлін кеңінен танытуы мүмкін. Бүкіл әлем бойынша жергілікті жағдайлар мен ережелердегі айырмашылық, әрине, нәтижелерді салыстыруды қиындатуы мүмкін. Алайда инклюзивті білім беру жағдайларына қатысты ұқсас нәтижелер түрлі елдерде қайталанды.

Осы зерттеулерге қызығушылық тудыратын негізгі мәселелердің бірі мұғалімдер арасында инклюзивті білім беруді қабылдаудың жалпы деңгейі болды. Скраггс және Мастропиери (1996) ғалымдары 1958 жылдан 1995 жылға дейін АҚШ, Австралия және Канадада, негізінен жалпы білім беретін мектептердің мұғалімдері арасында жүргізілген 28 зерттеуге талдау жасады.

Олар мұғалімдердің шамамен үштен екісі инклюзияның негізгі идеясына оң көзқараспен қарайтынын анықтады. Біршама аз саны мүмкіндігі шектеулі балаларды өз сыныптарына қабылдауға дайын екендігін білдірді. Ұқсас пайыздар кейінгі зерттеулерде анықталды. Алайда, инклюзияны жалпы қабылдау өспеген сияқты. 1999 жылдан 2008 жылға дейінгі нәтижелерді қарастырған зерттеуде оң жауаптар 70%-дан асатынын анықтаған жоқ (de Boer et al., 2011). Мұғалімдердің инклюзияға қатынасын бөлуді тұрақтандыру қазірдің өзінде Scruggs және Mastropieri (1996) расталды, олар 1958-1995 жылдар аралығында мұғалімдерге қатысты ешқандай өзгеріс таппады [4].

Бірнеше зерттеулер мұғалімдердің көзқарасын түсіндіру үшін неғұрлым мақсатты талдау жүргізді. Мұнда көптеген жылдар бойы жалпы білім беретін мектептерде жұмыс істейтін мұғалімдермен жүргізілген зерттеулер ғана қарастырылады. Жыныстың әсеріне келетін болсақ, кем дегенде 10 зерттеу ерлер мен әйелдер мұғалімдері арасында ешқандай айырмашылық таппады (Avramidis, Bayliss, & Burden, 2000; Chhabra, Srivastava, & Srivastava, 2010). Зерттеулердің шамамен осындай саны әйел мұғалімдердің ер мұғалімдерге қарағанда қосылуға оң көзқараспен қарайтынын көрсетті (Alghazo & Naggargaad, 2004; Alquraini, 2012; Bowman, 1986) [5]. Орта мектеп мұғалімдерімен жүргізілген екі зерттеу ғана ер мұғалімдердің әйел мұғалімдерге қарағанда инклюзияға оң көзқараспен қарайтынын көрсетті (Bhatnagar & Das, 2014; Эрнст пен Роджерс, 2009). Зерттеулерге сәйкес, мұғалімдердің жасы әрқашан олардың инклюзияға деген көзқарасымен байланысты емес (Chhabra et al., 2010; Gyimah, Sugden, & Pearson, 2009; Kalyva, Gojkovic, & Tsakiris, 2007), мұнда үш есе жиі жас мұғалімдер инклюзияға егде жастағы мұғалімдерге қарағанда біршама оң көзқараспен қарайды (мысалы, Ahmed, Sharma, & Deppeler, 2014; Bornman & Donohue, 2013; Cornoldi, Terreni, Scruggs, & Mastropieri, 1999).

Айнымалылар арасында мұғалімдердің қарым-қатынасы мен өзіндік тиімділігі жиі зерттелді. Бандура теориясына сүйене отырып (1997), «өзіндік тиімділік» мұғалімдердің оқушылардың оқуына әсер етуге жеке және ұжымдық қабілеттілігіне сенімділігі ретінде анықталды (Klassen, Tze, Betts, & Gordon, 2011). Осы конструкцияны бағалау үшін пайдаланылатын шкалалардың ішінде ең жиі қолданылатын енгізу зерттеулерінде Шарма, Лореман және Форлин (2012) жасаған «Инклюзивті практиканы енгізу үшін мұғалімдердің тиімділік шкаласы» (TEIP) болып табылады [6]. Нәтижелер мұғалімдердің инклюзивті білімге деген бағасының оң корреляциясын растады (Aiello, Pace, Dimitrov, & Sibilio, 2017; Kuittinen, 2017; Yada & Savolainen, 2017; Saloviita, 2015). Тағы бір құрал, Чаннен-Моран мен Вулфолк Хой (2001) әзірлеген "Мұғалімдердің тиімділігін бағалау шкаласы" (TSES) мұғалімдердің өзіндік тиімділігін жалпы түрде өлшейді. Басқа жиі зерттелетін айнымалыларға арнайы білім беру саласындағы мұғалімдерді даярлау, олардың МШ оқушылармен жұмыс тәжірибесі және мүмкіндігі шектеулі адамдармен бұрынғы байланыстарының саны кірді. Соңғы айнымалы инклюзияға оң көзқараспен байланысты екендігі анықталды (Boyle, Topping, & Jindal-Snape, 2013; Subban & Sharma, 2006; Wilkerson, 2012). Оқыту әсері инклюзивті қарым-қатынаспен (мысалы, Ahsan, Sharma, & Deppeler, 2012) өзгеріссіз оңды байланыстырады (мысалы, Sharma, Forlin, Loreman, & Earle, 2006). Алайда сауалнамаларда себеп-салдарлық байланыстарды растай алмайтын квазиэксперименталды тесттер пайдаланылды. Инклюзияға оң көзқараста болған мұғалімдер де оқуға қызығушылық танытып, тиісті тәжірибесі бар болуы мүмкін.

Кейбір зерттеушілер, сондай-ақ, мұғалімдердің инклюзияға қатынасы мен тиісті ортаға оң байланыс жасайтын айнымалыларды көрсетті. Баланың мүгедектік түрімен неғұрлым нақты байланыс анықталған [7]. Мұғалімдер жеңіл бұзушылығы бар балаларды қосуға оң көзқараспен қарайды және өз сыныптарында ауыр интеллектуалды бұзушылығы немесе мінез құлық проблемалары бар

білім алушыларға теріс көзқараспен қарайды (Bowman, 1986; Cook, 2001; Forlin, 1995; Lifshitz, Glaubman, & Issawi, 2004; Моберг, 2003). Бұл қорытынды көбінесе мұғалімдерді даярлаудың жетіспеушілігінің немесе психологиялық-педагогикалық қолдау, бейімделген оқу материалдары немесе сыныпта тьюторлардың болмауынан (Bowman, 1986; Кук, 2001). Алайда, неге бұл ресурстар барлық жерде үнемі жетіспейді деген мәселе қалып отыр.

Тағы бір айқын емес мәселе - ресурстардың рөлі (Chazan, 1994; Minke, Bear, Deemer, & Griffin, 1996). Орта есеппен алғанда мұғалімдердің үштен бірі ғана табысты қосылу үшін барлық қажетті ресурстарға қол жеткізе алады деп санады (Scruggs & Mastropieri, 1996). Ресурстардың жетіспеушілігі проблемасы кейінгі зерттеулерде де айтылды (Goodman & Burton, 2010; Gunnþórsdóttir & Jóhannesson, 2014; Sharma & Desai, 2002). Алайда, мұғалімдердің пікірі шын мәнінде ресурстардың жетіспейтінін білдірмейді. Ақыр соңында қаражаттың жетіспеушілігін бағалауға болатын нақты шара жоқ. Бұл мұғалімнен мұғалімге қарай қатты өзгеруі мүмкін. Мұғалімнің ресурстардың жетіспеушілігі туралы өтініші мүмкіндігі шектеулі балаларды өз сыныптарына қабылдаудан бас тарту үшін әлеуметтік қолайлы сылтау болуы мүмкін, мүмкін шешім басқа себептермен қабылдануы мүмкін.

Халықаралық салыстыруды жүргізгеннен кейін, Боуман (1986) заң енгізуді талап еткен елдердегі мұғалімдер осы тәжірибеге неғұрлым оң көзқарас танытқанын анықтады. Осылайша, мұғалімдердің пікірлері де әр елдің ресми саясатын көрсетуі мүмкін.

Мұғалімдердің қарым-қатынасы мұғалімдердің санаттарымен тығыз байланысты, сондықтан арнайы білім беру мұғалімдері әдетте ең позитивті топ болды (Engelbrecht, Savolainen, Nel, & Malinen, 2013; Forlin, Douglas, & Hattie, 1996; Hernandez, Hueck, & Charley, 2015); Moberg, 2003; Pearson, Lo, Chui, & Wong, 2003). Мектеп директорлары мұғалімдерге қарағанда позитивті болды (Boyle et al., 2013; Center & Ward, 1987), ал бастауыш сынып мұғалімдері орта мектеп мұғалімдеріне қарағанда позитивті болды (Alvarez McHatton & McCray, 2007; Chiner & Cardona, 2013; Ларриви и Кук, 1979; Savage & Wienke, 1989).

Алайда мұғалімдердің аз бөлігі қосылуды қатты мақұлдады. Бұл арнайы білім беру мұғалімдеріне қатысты айтарлықтай дұрыс, олар 20 жыл бұрын жүргізілген сауалнамамен салыстырғанда әлдеқайда позитивті болуы мүмкін (Moberg, 2003). Сондай-ақ, барлық мұғалімдердің елеусіз көпшілігі мүгедек балаларды қарапайым сыныптарда тиімді оқытуға болады деген негізгі идеямен келіскенін атап өткен жөн.

Ресейлік ғалымдардың зерттеу нәтижелері бойынша мұғалімдердің оқытылатын студенттерді педагогикалық процеске қосу процесіне жалпы бейтарап қатынасы анықталды. Мұғалімдердің ерекше білім беру қажеттіліктері бар адамдармен өзара әрекеттесу тәжірибесі олардың инклюзивке деген оң көзқарасын қалыптастыруға ықпал етпейді. Ауылдық мектептерде жұмыс істейтін және ерекше білім беру қажеттіліктері бар балаларды оқытуға сенімді ер мұғалімдер инклюзивке оң көзқараспен қарайды. Респонденттердің жауаптарын талдау мұғалімдердің инклюзивті білім беруді енгізуге дайын еместігін және инклюзия жағдайында ерекше білім беру қажеттіліктері бар балалармен жұмыс істеу үшін мұғалімдерді арнайы оқыту қажеттілігін көрсетеді [8].

Көптеген зерттеулер инклюзияны жүзеге асырудың сәттілігі мұғалімдердің оған деген оң көзқарасына тікелей байланысты екенін көрсетеді. Нәтижесінде мұғалімдердің инклюзияға қатынасы оқушылардың мүгедектіктің қандай түріне байланысты екендігі анықталды. Педагогтар мүгедектігі бар оқушыларды қабылдаудың жоғары дәрежесін және балалардың мінез-құлық немесе эмоциялық ауытқулары болған жағдайда аз дәрежесін көрсетеді. Зерттеу көрсеткендей, мүгедектік санатынан басқа мұғалімдердің инклюзияға келісімінің басқа маңызды шарты олардың кәсіби құзыреттілігі болып табылады. Біліктілікті арттырудың түрлі курстарында оқыған педагогтардың білім беру ортасына инклюзияны қосуға оң қатысы бар екені анықталды.

Осылайша, жиналған деректер мен талдау шарттар мен қатынастардың және ең алдымен мұғалімдердің өздері қаншалықты тығыз байланысты екенін қорытындылауға мүмкіндік береді. Мүмкіндігі шектеулі баланы қосудың жалпы табысы оң көзқарасқа және жалпы мұғалімнің инклюзивті білім беру процесінің өзін қабылдауына байланысты.

Пайдаланылған әдебиеттер:

1. Avramidis, E., Bayliss, P., Burden, R. (2000). *A survey of mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local education authority. Educational Psychology, 20, 191-211*
2. Clark, C., Dyson, A., Millward, A. (eds) *Towards inclusive schooling? (pp. 78-95). London: David Fulton.*
3. Forlin, C., Tait, K., Carroll, A. and Jobling, A. (1999). *Teacher education for diversity. Queensland Journal of Educational Research, 15, 207-225.*
4. Klassen, R. M., Tze, V. M. C., Betts, S. M., & Gordon, K. A. (2011). *Teacher efficacy research 1998-2009: Signs of progress or unfulfilled promise? Educational Psychology Review, 23(1), 21-43. <https://doi.org/10.1007/s10648-010-9141-8>*
5. Savage, L. B., & Wienke, W. D. (1989). *Attitude of secondary teachers toward mainstreaming. The High School Journal, 73(1), 70-73.*
6. Cardona, C. (1997) *'Including Students with Learning Disabilities in Mainstream Classes: A 2-Year Spanish Study Using a Collaborative Approach to Intervention', paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL, March 1997.*
7. Paola Aiello, Erika Marie Pace & Maurizio Sibilio (2021) *A simplex approach in Italian teacher education programmes to promote inclusive practices, International Journal of Inclusive Education, <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1882056>*
8. *Отношение учителей к инклюзивному образованию в Казахстане. Интеграция образования / Международный опыт интеграции образования, Т. 24 № 1 (2020):*

УДК 376.3
МРНТИ 14.29.29

С.С. Жакипбекова¹, У.Б. Бакбергенова², Р.К. Есимханова³

¹ғылыми жетекшісі, phd, аға оқытушы, sauleskorpion@mail.ru

²7M01902 – Логопедия мамандығының 2 курс магистранты, bakbergenovaulzhan@gmail.com
Абай атындағы ҚазҰПУ, Алматы қ., Қазақстан

³тіркеу кеңсесінің директоры, аға оқытушы, І.Жансүгіров атындағы Жетісу университеті

СТЖД (II ДЕНГЕЙ) МЕКТЕП ЖАСЫНА ДЕЙІНГІ БАЛАЛАРДЫҢ СӨЗДІК ҚОРЫНЫҢ ДАМУ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Аңдатпа

Бұл мақалада эксперимент негізінде сөйлеудің жалпы дамымауы бар екінші деңгейдегі балалардың сөздік қорының даму ерекшеліктері анықталған және сипатталған. Оған сәйкес 5-6 жастағы балалардың сөздік қорының қазіргі жағдайын, даму жағдайын анықтап соған сәйкес, сөздік қорын тексеру әдістері іріктеліп, әзірленді. Тексеру әдістері сөйлеу компоненттерін, яғни лексикалық, белсенді және пассивті сөздік қорын анықтауға бағытталған. Мұнда сөздік қорының компоненттеріне талдау жасалды, жалпы көрсеткіштер есептелді. Бұл ақпарат мектепке дейінгі жастағы сөйлеудің жалпы дамымауы бар екінші деңгейдегі балалардың сөздік қорының қазіргі жағдайын анықтау және сөздік қорын қалыптастыру үшін түзету технологияларын таңдау үшін қажет.

Іріктеу жұмыстары болашақта сөздік қорын дамыту үшін түзету технологияларын қолданудың тиімділігін арттыру үшін де, мектеп жасына дейінгі балаларда сөйлеудің жалпы дамымауын түзету үшін де маңызды.

Түйін сөздер: сөйлеу тілінің жалпы дамымауы, сөздік қорын тексеру әдістемесі, мектеп жасына дейінгі балалар, коррекциялық технологиялар.