

Қазақстан Республикасының Оқу-ағарту министрлігі
Министерство просвещения Республики Казахстан

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



**Инклюзивті білім беру ортасында педагогтер мен
мамандардың рефлексивті құзыреттерін дамыту бойынша
әдістемелік ұсынымдар**

**Методические рекомендации по развитию
рефлексивных компетенций педагогов и специалистов
в инклюзивной образовательной среде**

**Астана
2023**

БІ. Алтынсарин атындағы Ұлттық білім академиясы Ғылыми-әдістемелік кеңесімен баспаға ұсынылды (2023 жылғы 17 наурыздағы № 1 хаттама)

Рекомендовано к изданию Научно-методическим советом Национальной академии образования им. И. Алтынсарина (протокол №1 от 17 марта 2023 года)

Инклюзивті білім беру ортасында педагогтер мен мамандардың рефлексивті құзыреттерін дамыту бойынша әдістемелік ұсынымдар – Астана: БІ. Алтынсарин атындағы ҰБА, 2023. – 176 б.

Методические рекомендации по развитию рефлексивных компетенций педагогов и специалистов в инклюзивной образовательной среде – Астана: НАО имени И. Алтынсарина, 2023. – 176 с.

Бұл құралда педагогтер мен мамандарға инклюзивті білім беру ортасын құру жағдайында рефлексивті құзыреттіліктерді дамыту үшін қажетті әдістемелік ұсынымдар ұсынылады. Ұсынымдар оларға өз қызметін зерделеуге, талдауға, инклюзивті ортада оқу процесін тиімді жоспарлауға көмектеседі.

Әдістемелік ұсынымдар жалпы білім беретін мектептердің әкімшілігіне, еліміздің педагогтеріне, сондай-ақ білім басқармалары мен бөлімдерінің мамандарына арналған.

В данном пособии предлагаются методические рекомендации педагогам и специалистам для развития рефлексивной компетентности в условиях создания инклюзивной образовательной среды. Рекомендации должны помочь им исследовать, анализировать свою деятельность, эффективно планировать процесс обучения в инклюзивной среде.

Методические рекомендации предназначены администрации общеобразовательных школ, педагогам страны, а также специалистам отделов и управлений образования.

© БІ. Алтынсарин атындағы
Ұлттық білім академиясы, 2023
Национальная академия образования
им. И. Алтынсарина, 2023

Кіріспе

Қазақстандағы инклюзивті білім беруді дамыту процестері уақыт талабымен және сапалы білім алуға және еліміздің барлық азаматтарының өз қабілетін іске асыруына тең қолжетімділікті қамтамасыз ету бойынша мемлекеттік саясат басымдығымен белгіленген.

Инклюзивті саясаттың негізгі аспектілері көптеген мемлекеттік құжаттарда көрсетілген: ҚР Конституциясы, ҚР «Білім туралы», «Қазақстан Республикасындағы Бала құқықтары туралы», «Мүмкіндігі шектеулі балаларды әлеуметтік және медициналық-педагогикалық түзеу арқылы қолдау туралы», «Қазақстан Республикасының кейбір заңнамалық актілеріне инклюзивті білім беру мәселелері бойынша өзгерістер мен толықтырулар енгізу туралы» заңдары [1-6] және т.б.

Мемлекет басшысы Қ.К. Тоқаев 2021 жылғы 1 қыркүйектегі «Халық бірлігі және жүйелі реформалар – ел өркендеуінің берік негізі» атты Қазақстан халқына Жолдауында «біздің біліміміз қолжетімді және инклюзивті болуы тиіс...» деп атап өтті [7].

Қазақстан Республикасының 2025 жылға дейінгі Ұлттық даму жоспарында жалпыұлттық басымдықтар қатарында білім беру саласындағы қолжетімділік пен теңдікті қамтамасыз ету міндеті қойылды: «...2025 жылға қарай Қазақстандағы түбегейлі өзгерістер: тұрғылықты жеріне және әлеуметтік мәртебесіне байланысты білім беру сапасындағы алшақтықтан – сапалы білім алуға қолжетімділікті теңестіруге көшу. Барлық білім беру ұйымдарында инклюзивті білім беру үшін жағдай жасалады [8]. Осыған байланысты «Білімді ұлт» сапалы білім беру» ұлттық жобасында мектептерді жайлы, қауіпсіз және заманауи білім беру ортасымен қамтамасыз ету міндеті белгіленді [9].

«Қазақстан Республикасының кейбір заңнамалық актілеріне инклюзивті білім беру мәселелері бойынша өзгерістер мен толықтырулар енгізу туралы» 2021 жылғы 26 маусымдағы Қазақстан Республикасының Заңы негізінде «Білім туралы» заңның «инклюзивті білім беру» анықтамасын айқындау бөлігінде «ерекше білім беру қажеттіліктері мен жеке-дара мүмкіндіктерін ескере отырып, барлық білім алушылар үшін білім алуға тең қолжетімділікті қамтамасыз ететін процесс», сондай-ақ «психологиялық-педагогикалық қолдап отыру» жаңа анықтамасы енгізілді.

Сондай-ақ осы Заңға сәйкес инклюзивті практиканы іске асыруға қатысты білім беру ұйымдарының «білім беру ұйымдары ерекше білім беруді қажет ететін адамдарды (балаларды) оқыту үшін білім беру бағдарламаларын білім алушылар мен тәрбиеленушілердің жеке даму ерекшеліктеріне және әлеуетті мүмкіндіктеріне сәйкес бейімдейді», «Білім беру ұйымының басшысы Қазақстан Республикасының заңдарында белгіленген тәртіппен білім беру ұйымдарына оқуға қабылдаудың үлгілік қағидаларын бұзғаны немесе білім алу үшін арнаулы жағдайлар жасамағаны үшін жауаптылықта болады» секілді функциялар айқындалған [6].

Қазақстан Республикасы Білім және ғылым министрінің «Педагог лауазымдарының үлгілік біліктілік сипаттамаларын бекіту туралы» 2009 жылғы 13 шілдедегі № 338 бұйрығында барлық мамандық бойынша педагогтердің білім беру ұйымдарында инклюзивті практиканы дамытуға бағытталған функционалдық міндеттері қамтылған [10]:

- білім алушы мен тәрбиеленуші тұлғасының жалпы мәдениетін қалыптастыруға және оны әлеуметтендіруге ықпал етеді, білім алушылардың жеке қабілеттерін анықтайды және дамытуға жәрдемдеседі;

- білім алушылардың жеке қажеттіліктерін ескере отырып, оқытудың жаңа тәсілдерін, тиімді нысандарын, әдістері мен құралдарын қолданады;

- білім алушылардың, тәрбиеленушілердің жеке қабілеттерін, қызығушылықтарын және бейімділіктерін зерделейді;

- инклюзивті білім беру үшін жағдай жасайды;

- ерекше білім беруді қажет ететін білім алушының жеке қажеттіліктерін ескере отырып, оқу бағдарламаларын бейімдейді;

- кәсіби құзыреттілікті арттырады.

Осылайша, заманауи педагогтерге және, ең алдымен, мектеп мұғалімдеріне оқуда әртүрлі қиындықтары бар балалардың әртүрлі топтарымен жұмыс істеу үшін технологияларды өз бетінше, шығармашыл және адекватты таңдау және пайдалану қажеттілігіне байланысты талаптар қойылады.

Мемлекеттік инклюзивті саясатты жүзеге асыру үшін елімізде болып жатқан әлеуметтік-педагогикалық процестердің мәнін түсінетін, әртүрлі білім беру қажеттіліктері бар, ұжымдық жұмыс дағдыларына ие және білім алушыларды дамыту үшін қажетті дағдылардың барлығына, концептуалды ойлау жүйесіне ие педагогтерді даярлау қажеттілігі туындайды. Барлық дағдылардың ішінде рефлексивті іс-әрекет дағдысын ерекше атап өту қажет, себебі қазіргі заманғы мектепте білім алушыларға психологиялық-педагогикалық қолдау көрсету кезінде педагогтер мен мамандардың өз қызметіне үнемі талдау жасауы маңызды.

Оқыту мақсаттары мен бағалау нәтижелері арасындағы байланысты түсіну, білім алушылардың рефлексиясы үшін жағдай жасау кәсіби дағдыларды дамыту үшін негіз болуға тиіс. Бүгінгі күннің педагогі сабаққа өлшенетін мақсаттар мен міндеттер қоюды және тиісті оқыту әдістерін іздеуді үйренуі керек. Бұл ретте педагогикалық міндеттерді шешудің тиімді тәсілі педагогтің рефлексиясы болып табылады, ол күтілетін нәтижелерді тұжырымдауға, жұмыс мақсаттарына қол жеткізуді түсінуге, оның даму траекториясын анықтауға және түзетулер енгізуге көмектеседі. Рефлексия заманауи педагогтің кәсіби іс-әрекетінің құралы болып табылады, оның жетістікке жетуін қамтамасыз етеді, өйткені әр педагог кәсіби саладағы өзгерістерге бейімделуі керек, сондықтан өзін және қоршаған әлемді түсінуден және өзін-өзі жетілдіруге дайын болудан тұратын өзін-өзі бағалау дағдыларына ие болуы керек. Ұсынымдар педагогтер мен мамандарға рефлексияны тәжірибені жетілдірудің қажетті элементі ретінде пайдалану үшін пайдалы. Берілген ұсынымдар педагогтерге өз қызметін зерделеуге, талдауға, инклюзивті ортада оқу процесін тиімді жоспарлауға көмектесуі керек.

1 Инклюзивті білім беру ортасындағы педагогтердің рефлексивті құзыреттерінің мазмұны мен құрылымын теориялық негіздеу

«Баршаға арналған білім» парадигмасының құрамдас бөлігі болып табылатын инклюзивті білім беру барлық балалардың жалпы білім беретін мектепке баруына және олардың зияткерлік немесе физикалық қабілетіне, мәдени, әлеуметтік, этникалық, нәсілдік, діни қатыстылығына қарамастан құрдастарымен бірге оқытуға мүмкіндік теңдігін көздейтін тұғыр болып табылады.

Демек, инклюзивті білім беру барлық білім алушылардың білім алуының әртүрлі қажеттіліктерін саналы түрде қанағаттандырудан тұратын білім беру ұйымының миссиясын кеңейтуді көздейді[11].

Жаһандану, экономикалық жүйелер бәсекелестігінің артуы, интеграция секілді әлемде орын алып жатқан процестер білім беру саласындағы жүйелі өзгерістерді айқындайды, бұл әрқашан қоғам дамуының негізгі факторларының бірі болып табылады. Қазақстанда инклюзивті білім беруді дамытудың қолданыстағы нормативтік құқықтық базасы білім беру ортасын білім алушының жеке ерекшеліктері мен білім беру қажеттіліктеріне бейімдеуді қамтамасыз ететін педагогикалық тәсілді ескере отырып, олардың тұрғылықты жері бойынша барлық білім алушылар үшін тең білім беру мүмкіндіктерін қамтамасыз ету постулатына негізделген.

«Инклюзия көрсеткіштері» секілді баршаға әйгілі құрал авторлары Тони Бут пен Мел Эйнскоу [12] «мектепте шынайы инклюзия барлық білім алушылардың мектеп өміріне толық қатысуын қамтамасыз ету процесі басталған сәтте пайда болады. Инклюзивті мектеп – бұл үнемі қозғалыста болатын мектеп» деп атап өткен болатын.

Аталмыш авторлар білім берудегі инклюзияның негізгі құрамдастарының арасында келесілерін атап көрсетеді:

- мектепте жұмыс істеу әдістемесін мектептің жанында тұратын барлық білім алушылардың әртүрлі қажеттіліктеріне толық жауап бере алатындай етіп қайта құрылымдау;

- мүгедектігі бар немесе ерекше білім беруді қажет ететін адамдар үшін ғана емес, барлық оқушылар үшін білім алу және мектеп өміріне толыққанды қатысу жолындағы кедергілерден құтылу;

- кедергілерді еңсеру және жеке білім алушылар үшін мектептердің қолжетімділігін жақсарту әрекеттерін талдау және зерделеу. Мектептің барлық білім алушыларының игілігіне бағытталған реформалар мен өзгерістер жүргізу;

- білім алушылар арасындағы айырмашылықтар – еңсерілетін кедергілер емес, керісінше, педагогикалық процеске ықпал ететін ресурстар екенін түсіну.

Бұл тұжырымдамада «қосу», «толыққанды қатысу» секілді ұғымдар басқа білім алушылармен бірге оқуды, олармен үнемі ынтымақтастықта болуды және ортақ тәжірибе жинауды білдіреді. Бұл әр баланың оқу процесіне белсенді қатысуын және әр қатысушыға осы процесс туралы өз пікірін ашық білдіруге

мүмкіндік беруін білдіреді; бұл әр баланың оны қабылдайтынын және сол күйінде бағалайтынын түсінуге септігін тигізеді [12].

Осылайша, педагогикалық теория мен практиканың қазіргі даму кезеңінде ерекше білім беруді қажет ететін балаларды қоғамға кеңінен қосу қажеттілігімен байланысты тенденциялар педагогтердің инклюзивті құзыреттілігін қалыптастыру мәселесін өзектендіреді.

Инклюзивті білім беруді іс жүзінде жүзеге асыру үшін материалдық базамен ғана емес, сонымен қатар қоғам мүшелерінің әртүрлі ұстанымдарымен, ең алдымен, педагогтердің жаңа жағдайларда кәсіби қызметін жүзеге асыруға дайын еместігімен байланысты бірқатар мәселелерді шешу қажет. Ерекше білім беруді қажет ететін бала білім беру ұйымын еркін таңдау мүмкіндігіне ие болуы керек екенін ескере отырып, әрбір педагог өзінің кәсіби құзыреттілігінің құрамдас бөлігі ретінде инклюзивті құзыреттіліктің қалыптасуының белгілі бір деңгейіне ие болуы керек.

Бүгінгі таңда педагог тек мамандық иесі ғана емес, оның қызметі білімді таратумен шектелмейді. Оның алдында тұрған жоғары миссияның – адамнан жеке тұлға қалыптастыру екенін мойындау керек. Педагог әрқашан қоғамда ерекше орынға ие болады, өйткені ол жалпыға бірдей білім берудің негізгі принциптерінің тасымалдаушысы болды және болып қала береді.

Қазақстандық мектепті жаңарту тиімділігі педагогтің инновациялық процестердің негізгі идеяларын түсіну деңгейіне, оның осы өзгерістерді жүзеге асыруға дайын болуына байланысты. Бұл жағдайда педагогтің жауапкершілігі арта түседі.

Табысты білім алушыны тек табысты педагог ғана тәрбиелей алатыны сөзсіз. Барлық мақсаттарға педагогтердің теориялық-әдістемелік дайындығынсыз қол жеткізу мүмкін емес.

Осыған байланысты сыни ойлай білу, шығармашылықпен айналысу, ғылым мен педагогикалық тәжірибе жетістіктерін қолдану арқылы өз іс-әрекетінің мазмұнын жаңартуға қабілетті педагогтің ғылыми-педагогикалық ойлауы мен санасын қалыптастыру өзекті мәселе болып отыр.

Педагогтің кәсіби ойлауы – өзіндік құрылымының ерекшелігімен, мазмұнды іс-әрекетті қорлармен, сапалы сипаттамалармен және білім алушының жеке тұлғасын қайта құрудағы практикалық міндеттерді шешуге бағытталуымен сипатталатын күрделі құрылым.

Педагогтің кәсіби ойлауы педагогикалық іс-әрекетке қосылған және өзіне тән міндеттерді шешуге бағытталған. Бұл педагогикалық идеяларды, педагогикалық процесті қайта құру құралдарын іздеуді талап етеді. Педагогтің таным объектісі – жеке тұлға мен ұжымды, оқу-тәрбие процесінің мазмұнын, формалары мен әдістерін, педагогикалық жағдайлар мен құбылыстарды қамтитын педагогикалық шынайылық. Педагогтің шығармашылық міндеттерінің ауқымы педагогикалық жұмыстың мазмұны, формалары мен әдістерін енгізуден бастап, педагогтің әртүрлі жағдайларда туындайтын әртүрлі өзекті мәселелерді шешумен қатар әртүрлі болуы мүмкін, педагогикалық жұмыс процесі стандарт пен үлгіге төзбейді [11].

Барлық білім алушылардың мүмкіндіктерін ескере отырып білім беру процесін, оқу пәндерінің мазмұнын жобалау және бейімдеу инклюзивті практиканы іске асыратын маманның маңызды құзыреті болып табылады. Ол бағдарламалық материалдарды меңгерудің сапасы мен қолжетімділігін қамтамасыз етеді.

Инклюзивті практиканы іске асыратын маманның маңызды құзыреттері білім беру процесін, барлық білім алушылар үшін оқу бағдарламаларының мазмұнын жобалау және бейімдеу, бұл пәндік материалды игерудің сапасы мен қолжетімділігін қамтамасыз етеді. Инклюзивті практиканы дамыту жолына түскен білім беру ұйымының негізгі мақсаты – ерекше білім беруді қажет ететін білім алушылар мен олардың құрдастарының дамуы мен әлеуметтік бейімделуі үшін арнайы жағдайлар жасау. Инклюзивті практиканы жүзеге асыратын педагог қызметінің мақсаты – әр баланың оң әлеуетін дамыту үшін оңтайлы жағдай жасау.

Мемлекет пен қоғамның қазіргі даму кезеңі инновациялық білім беру жолы бойынша дамумен сипатталады, оның мақсаты инновациялық ойлау қабілеті бар кәсіби тұлғаны қалыптастыру, оқу-тәрбие процесін жетілдіру жолдарын үздіксіз іздеу.

Қазақстандық педагогтер бүгінгі таңда білім беру парадигмасын, білім беру мазмұнын, кәсіби-педагогикалық қызмет моделін жаңарту жағдайында жұмыс істеуде. Сондықтан олар өмір бойы оқу қажеттілігін түсінетін, өзінің кәсіби дамуының перспективалық траекторияларын құра алатын, өз бетінше білім ала алатын және оларды күнделікті тәжірибеде қолдана алатын мамандар болуы тиіс.

Білім беру саласындағы инновациялық процестер ерекше білім беруді қажет ететін балаларды жалпы білім беру ортасына кіріктіруге бағытталған. Инклюзивті білім беру тек білім алу құқығын берумен шектелмейді, мемлекеттің экономикасының қазіргі заманғы қажеттіліктеріне сәйкес келетін сапалы біліммен қамтамасыз етуімен жүзеге асырылуы тиіс.

Инклюзивті білім беру кез келген баланың білім алу қажеттіліктеріне бейімделген моральдық, материалдық, педагогикалық ортаны қалыптастыра отырып, мектептің барлық әлеуметтік процестерін қамтиды. Мұндай қолайлы жағдайлар тек ата-аналармен тығыз ынтымақтастықта, білім беру процесінің барлық қатысушыларының бірлескен ұжымдық өзара әрекеттестігінде ғана жасалуы мүмкін. Бұл жағдайда барлық балалар оларға табысты болуға, осы қоғамда қауіпсіздікті және өз орнын сезінуге мүмкіндік беретін қолдаумен қамтамасыз етіледі. Сондықтан да, жаңартылған білім беру мазмұны педагог пен білім алушы арасындағы байланысты арттыра түседі [11].

Осы ережелерді іске асыру шарттарына ұйымдық, қаржылық, әдістемелік, оның ішінде кадрлық мәселелер жатады. Көптеген аспектілердің ішінде біз педагогтің физикалық, интеллектуалдық, сенсорлық, эмоциялық, этникалық ерекшеліктеріне қарамастан барлық балаларды оқытуды, тәрбиелеуді және дамытуды сәтті жүзеге асыруға, сапалы және қолжетімді білім беру мақсатында мамандармен, қоғамдық және басқа ұйымдардың өкілдерімен өзара әрекеттесуге психологиялық және педагогикалық дайындығын анықтаймыз.

Әлеуметтік көзқарас ретінде дайындықты көптеген ғалымдар іс-әрекеттің алдындағы бейімділік ретінде анықтайды. Өз кезегінде дайындық мазмұны белгілі бір іс-әрекеттің сипатымен, жағдайымен, ерекшеліктерімен анықталады және инклюзивті білім беру жағдайында педагогтің жұмысқа дайындығы құрылымындағы дәстүрлі компоненттермен қатар рефлексивті және коммуникативті компоненттер маңызды орын алады.

Педагогтің инклюзивті білім беру жүйесінде жұмыс істеуге дайындығын мақсатты түрде қалыптастыру адамның кәсіби қызметті жүзеге асырудың жағымды құндылық-семантикалық негізін дамытуға жағдай жасайды.

Қалыптасқан дайындық педагогке өз міндеттерін сәтті орындауға, білімді, дағдыларды, тәжірибені, жеке қасиеттерін дұрыс пайдалануға, өзін-өзі бақылай алуға және кедергілер туындаған жағдайда өз қызметін қайта құруға көмектеседі.

Автор Д.В. Воробьеваның пікірінше, қазіргі заманғы мектеп – педагогикалық процесс үнемі жетілдіріліп, ақылға қонымды өзгеріп отыратын дамып келе жатқан мектеп. Сонымен қатар мектептегі өзгерістер процесі педагогтегі, оның кәсіби көзқарастарындағы, әдістеріндегі, ұйымдастырушылық және оқу мәселелерін шешуге деген көзқарастарындағы және педагогикалық жағдайлардың алуан түрлілігіндегі өзгерістер процесі екенін түсіну қажет. Жалпы сипатқа ие болмас бұрын, өзгеріс жеке тұлғадан басталуы керек [13].

Әрине, инклюзивті білім беру жағдайында педагогтердің жұмысқа кәсіби дайындығының негізгі компоненттері өзара байланысты. Осыған байланысты, авторлардың көпшілігі педагогтің инклюзивті білім беру жағдайында жұмыс істеуге кәсіби дайындығын мотивациялық, танымдық, белсенді және рефлексивті компоненттерді қамтитын жүйе ретінде қарастырады.

Мотивациялық компонент жалпы кәсіби қызметке қызығушылықты қалыптастырумен және кәсіптің ерекшеліктеріне оң көзқараспен байланысты; кәсіби білімді толықтыруға және жаңартуға, оның ішінде инклюзивті білім беру саласындағы саналы ұмтылысты көрсетеді; педагогтердің білім беру процесіне инклюзивті тәсілді енгізу қажеттілігіне, инклюзивті білім беру саласында теориялық мәселелерге, ғылыми зерттеулер мен практикалық қызметке тұрақты қызығушылықпен қатынасымен сипатталады.

Когнитивті компонент инклюзивті білім беру шеңберінде педагог меңгеруі керек ұғымдар жүйесін қалыптастырумен, білім берудегі инклюзивті тәсілдің ерекшелігі туралы хабардар болумен, ерекше білім беруді қажет ететін балалардың әртүрлі санаттарының сипаттамалары мен психофизикалық дамуын білумен, балалардың ерекше білім беру қажеттіліктері туралы түсініктермен, ерекше білім беруді қажет ететін балалардың білім беру процесін жобалау ерекшеліктері туралы біліммен байланысты.

Белсенділік компоненті инклюзивті білім беруді ұйымдастырудың әдістері мен технологияларын қолдану, сондай-ақ балаларды мектеп ортасында және жалпы қоғамда әлеуметтендіруге бағытталған ерекше қажеттіліктері бар балалармен жұмыс істеудің әртүрлі әдістерін, тәсілдері мен формаларын қолдану мүмкіндігімен байланысты.

Рефлексивті компонент педагогтердің педагогикалық қызметтің барлық субъектілерімен, оның ішінде ерекше білім беруді қажет ететін балалармен қарым-қатынас процесінде олардың эмоциялық жағдайын бағалау, инклюзивті білім беру жағдайында өзінің кәсіби қызметін жүзеге асыратын педагог ретінде өзінің жеке және кәсіби қасиеттерін талдау және бағалау қабілеттерін қалыптастырумен байланысты [14].

Қазіргі ғалымдардың инклюзивті білім беруді дамыту тұрғысынан педагогтің кәсіби құзыреттілігінің мазмұны мен құрылымы туралы көзқарастарын қарастырайық.

И.А. Романовская, И.Н. Хафизуллина сынды авторлар инклюзивті құзыреттіліктің функциялық аясын операциялық негізгі құзыреттер жүйесі ретінде ұсынады, олардың әрқайсысында келесі мазмұнды құзыреттердің толық циклі қамтылған [15]:

- *диагностикалық*, инклюзивті білім беру жағдайында білім алушылар ұжымының даму деңгейін, жеке тұлғаның дамуын, жекелеген білім алушыларды оқыту мен тәрбиелеуді, педагогикалық процестің жалпы және жеке кезеңдеріндегі жағдайын анықтау мүмкіндігі ретінде;

- *прогностикалық*, инклюзивті білім беру жағдайында белгілі бір педагогикалық әрекеттердің нәтижелерін болжау қабілеті ретінде;

- *құрылымдық*, білім алушылардың әртүрлі білім беру қажеттіліктерін ескере отырып, оқыту нысандары, әдістері мен құралдарының бейімдеп, диагностика деректеріне (жалпы да, жеке де) барабар мақсаттар қою және педагогикалық процесті сауатты жоспарлау арқылы инклюзивті білім беру жағдайында педагогикалық қызметті құру қабілеті ретінде;

- *ұйымдастырушылық*, инклюзивті білім беру жағдайында педагогикалық қызметті ұйымдастыру, кәсіби қызметте жеке көзқарасты шығармашылық қолдану қабілеті ретінде (мысалы, жеке оқу бағдарламасына сәйкес оқыту);

- *коммуникативті*, инклюзивті білім беруді тиімді жүзеге асыруға ықпал ететін педагогикалық процестің субъектілерімен сындарлы қарым-қатынас орнату мүмкіндігі ретінде;

- *технологиялық*, әртүрлі білім беру қажеттіліктерін ескере отырып, инклюзивті білім беру әдістері мен технологияларын жүзеге асыру қабілеті ретінде;

- *коррекциялық*, аралық және қорытынды диагностиканың нәтижелерін ескере отырып, кез келген кезеңде педагогикалық процестің барысын түзету мүмкіндігі ретінде;

- *зерттеу*, педагогикалық құбылыстарды зерделеу, талдау, тәжірибелік-эксперименттік жұмыс жүргізу қабілеті ретінде.

Инклюзивті құзыреттілік жүйесіне кіретін негізгі мазмұндық және операциялық құзыреттердің мазмұнын талдау білім беру процесінің нәтижелерін оны дамытуға бағытталған біліктілікті арттыру шеңберінде неғұрлым егжей-тегжейлі ұсынуға, демек, оны тиімдірек құрастыруға және жүзеге асыруға мүмкіндік береді.

Авторлар педагогтердің инклюзивті құзыреттілігін дамытудың жоғары деңгейі оларға әлеуметтік, тілдік, мәдени себептерге байланысты оқуда қиындықтарға тап болған балаларды қоса алғанда, ерекше білім беруді қажет ететін барлық балаларды жалпы білім беретін мектептің ортасына қосуды қамтамасыз ете отырып, педагогикалық қызметті тиімді жүзеге асыруға мүмкіндік береді деп санайды.

Педагогтерді инклюзия идеяларын іске асыруға даярлаудың мазмұнын қарастыра отырып, Д.Н. Корнеев, Н.Ю. Корнеева [16], А.А. Саламатов [15] қазіргі педагогтердің инклюзивті құзыреттілігінің архитектурасына кәсіптік оқытуда мазмұнды құзыреттіліктер: кәсіби-мотивациялық, кәсіби-танымдық, кәсіби-рефлексивті және негізгі құзыреттілік – кәсіби-операциялық құзыреттілік жататынын атап өтті.

И.Н. Хафизуллинаның еңбектері кәсіптік даярлау процесінде инклюзивті құзыреттілікті қалыптастыруға арналған. Оның зерттеулеріне сәйкес инклюзивті құзыреттілік – бұл білім алушылардың әртүрлі білім беру қажеттіліктерін ескере отырып, педагогтердің инклюзивті білім беру процесінде кәсіби функцияларды жүзеге асыру қабілетін анықтайтын және ерекше білім беруді қажет ететін жалпы білім беру ұйымының ортасына қосуды және оның дамуы мен өзін-өзі дамытуы үшін жағдай жасауды қамтамасыз ететін интегративті жеке білім [15].

Зерттеу нәтижесінде О.В. Клезович инклюзивті құзыреттілік жөнінде келесідей қорытынды жасайды – бұл әрбір білім алушының жеке дамуы мен өзін-өзі дамытуы мақсатында инклюзивті практика жағдайында педагогтің интегративті кәсіби сипаттамасы. Ол өзара байланысты құндылық-семантикалық бағдарлардың, инклюзивті білім мен дағдылардың, іс-әрекеттің әдістері мен тәжірибесінің, педагогтің кәсіби және жеке қасиеттерінің жиынтығымен, сондай-ақ білім алушылардың әртүрлі білім беру қажеттіліктерін ескере отырып, инклюзия жағдайында оқу процесін тиімді жүзеге асыруға мүмкіндік беретін өз қызметін интроспекциялау қабілетімен сипатталады [17].

В.В. Хитрюктің зерттеулеріне сәйкес, педагогтің инклюзивті дайындығы – кәсіби-педагогикалық қызмет субъектісінің жеке басының жүйелік сипаттамасы, оның ішінде инклюзивті аттитюд (инклюзивті білім беру жағдайында педагогтің жұмысқа әлеуметтік көзқарасы) – алдыңғы белсенділік, бейімділік (көңіл күй) және белгілі бір жолмен әрекет етуге дайын болу [18].

Педагогтің инклюзивті дайындығының құзыреттілік моделі, автордың қорытындысы бойынша, инклюзивті білім беру кеңістігінің барлық субъектілерінің қажеттіліктерін ескере отырып, әрбір құрылымдық компоненттің мазмұнын анықтайтын академиялық, кәсіби және әлеуметтік-жеке құзыреттер кешені болып табылады. Педагогтің инклюзивті дайындығы инклюзивті білім берудің өзекті жағдайларында кәсіби таңдауды, бағытты, мінез-құлық стратегиялары мен кәсіби-педагогикалық қызмет әдістерін алдын ала анықтайтын кәсіби педагогикалық қызмет субъектісінің жүйелік интегралды сапасы ретінде анықталады [18].

Автор О.А. Козырева педагогтің инклюзивті дайындығын белгілі бір педагогикалық жағдайда оңтайлы шешім қабылдауға мүмкіндік беретін,

ұйымдастырушылық-басқарушылық, білім беру және әдістемелік құзыреттер секілді арнайы құзыреттердің үш тобын қамтитын білім мен кәсібилік деңгейі ретінде ұсынады [17]. Автор әдеби дереккөздерді талдауға сүйене отырып, инклюзивті дайындықтың құрылымын келесі өзара байланысты компоненттермен ұсынады: құндылық-мотивациялық, танымдық, рефлексивті, коммуникативті, аффективті, операциялық-белсенді [4].

Инклюзивті құзыреттіліктің құрылымы мен компоненттері туралы мәселені қарастыра келе, И.Н. Хафизуллина өз зерттеулерінде инклюзивті құзыреттілікті арнайы кәсіби құзыреттілік деңгейіне жатқызады. Педагогтің инклюзивті құзыреттілік құрылымына ол мазмұнды (мотивациялық, танымдық, рефлексивті) және негізгі операциялық құзыреттерді жатқызады [7].

Ю.В. Мельниктің еңбектерінде сәл өзгеше құрамдастарды байқауға болады, өйткені оның құрылымдық-функционалдық көзқарасы аясында инклюзивті сынып педагогтерінің құзыреттілік жүйесінде келесі блоктар ерекшеленеді: эпистемологиялық, әдістемелік, жеке психоэмоциялық, мінез-құлық, алдын алу, интервент, компенсатор, шығармашылық, трансакциялық-коммуникативті, болжамдық [16].

Л.Н. Блинова өз еңбектерінде мотивациялық-құндылықты, танымдық, операциялық-практикалық, эмоциялық-ерікті және рефлексивті компоненттер секілді инклюзивті құзыреттіліктің компоненттерін бөліп көрсетеді [19].

Көріп отырғанымыздай, инклюзивті құзыреттілік құрылымындағы компоненттердің әртүрлілігі осы тұжырымдаманың мазмұнын анықтаудағы күрделілікті, сондай-ақ маңызды сипаттамаларды қарастырудың өзектілігін көрсетеді [20].

С.В. Алехина және бірлескен авторлар инклюзия мектеп өмірінің терең әлеуметтік аспектілерін қамтитынын атап көрсетеді: кез келген баланың білім беру қажеттіліктеріне бейімделген моральдық, материалдық, педагогикалық орта құрылады, оны тек ата-аналармен тығыз ынтымақтастықта, білім беру процесінің барлық қатысушыларының тығыз ұжымдық өзара әрекеттестігінде қамтамасыз етуге болады. Мұнда баламен және бала үшін, әрі ерекше білім беруді қажет ететін бала ғана емес, барлық балалар үшін өзгеруге дайын адамдар жұмыс істеуі керек. Ерекше білім беруді қажет ететін балалар үшін инклюзивті білім беру принципі білім беру ортасының білім алушылардың ерекше қажеттіліктерінің әртүрлілігіне сәйкес келуі керек дегенді білдіреді.

Бұл принципті жүзеге асыру келесіні білдіреді:

- барлық балалар тұрғылықты жері бойынша мектептің білім беру және әлеуметтік өміріне қосылуы тиіс;

- инклюзивті жағдайда жұмыс істейтін мектептің міндеті – әрбір баланың қажеттіліктерін қанағаттандыратын жүйені құру;

- инклюзивті жағдайда жұмыс істейтін мектептерде тек ерекше қажеттіліктері бар балалар ғана емес, барлық балалар табысты болуға, қауіпсіздік пен жайлылықты сезінуге мүмкіндік беретін қолдаумен қамтамасыз етіледі [21].

Білім беру жүйесін инклюзия процесін іске асыруға дайындаудың бастапқы және маңызды кезеңі оның мамандарының психологиялық және құндылық өзгерістерінің кезеңі және олардың кәсіби құзыреттілік деңгейі болып табылады. Инклюзивті білім беруді дамытудың алғашқы кезеңдерінде жалпы білім беретін мектеп педагогтерінің (кәсіби, психологиялық және әдістемелік) ерекше білім беруді қажет ететін балалармен жұмыс істеуге дайын еместігі, педагогтердің инклюзивті ортада жұмыс істеуге кәсіби құзыреттілігінің болмауы, педагогтердің психологиялық кедергілері мен кәсіби стереотиптерінің болуы мәселелері өткір болып отыр.

Негізгі психологиялық «кедергі» – белгісіз нәрседен қорқу, процестің қалған қатысушылары үшін инклюзияның зиянынан қорқу, теріс көзқарастар мен алалаушылық, педагогтің кәсіби сенімсіздігі, өзгергісі келмеуі, ерекше білім беруді қажет ететін балалармен жұмыс істеуге психологиялық дайын еместігі. Бұл білім беру саласының психологиялық қоғамдастығына ғана емес, әдістемелік қызметтерге де, ең бастысы білім беру ұйымдарының басшыларына да маңызды міндеттер қояды. Жалпы білім беретін мектеп педагогтері арнайы педагогика, арнайы және педагогикалық психология салаларындағы мамандар тарапынан мамандандырылған кешенді көмекті қажет етеді, ол ерекше білім беруді қажет ететін балаларды оқытуда дараландыру тәсілдерін түсінуді және іске асыруды қамтамасыз етеді. Бірақ жалпы білім беретін мектеп педагогтері үйренуі керек ең маңызды нәрсе – оқуда әртүрлі мүмкіндіктері бар балалармен жұмыс істеу және олардың әрқайсымен жұмыс барысында осы әртүрлілікті ескеру.

Жалпы және арнайы білім беру ұйымдары педагогтерінің бірлескен күш-жігерін пайдалану инклюзивті білім беретін сынып жағдайында арнайы білім беру қажеттіліктері бар балалардың ерекше қажеттіліктерін қанағаттандырудың ең тиімді әдісі болып табылады. Бүгінгі таңда жалпы және арнайы педагогтерді бірлесіп оқыту мен ынтымақтастықтың әртүрлі модельдеріне қажеттілік бар екендігі бұрынғыдан да анық байқалуда. Бұл арнайы білім беру ұйымдары педагогтерінің бай тәжірибесі – инклюзивті білім беруді дамытуда әдістемелік көмек көзі болып табылатындығын айғақтай түседі.

Көптеген білім беру ұйымдарының тәжірибесінде инклюзивті білім беруді күштеп, «жоғарыдан енгізу» жағдайлары кездеседі, бұл, әлбетте, әртүрлі жағымсыз салдарға әкеледі. Мектептің инклюзивті білім беруге дайын болмауына байланысты «инклюзияға» еліктеу қаупі бар және ол арқылы инклюзивті білім беру идеясының мәні жоғалады. Еліктеу қаупі белгілі бір ұйымдастырушылық жағдайларда инклюзивті білім беру білім беру және тәрбие процесінің терең сапалы өзгерістерінсіз, «сәнді» танымал тенденцияға айналуы ықтималдығына байланысты туындайды.

Жалпы білім беру жүйесінде инклюзия процестерін дамытатын мамандардың негізгі бағыты осы кезеңде барлық қатысушыларды қосу және қолдау процесінің сапасы, табысты тәжірибелерді талдау, тиімді технологияларды іздеу, психологиялық және жүйелі өзгерістердің динамикасын бағалау болуы керек.

Инклюзивті білім беру жағдайында педагогтердің жұмысқа дайындығын осы авторлар екі негізгі көрсеткіш: кәсіби дайындық және психологиялық дайындық арқылы қарастырады.

Бұл зерттеудегі кәсіби дайындық құрылымы келесідей:

- ақпараттық дайындық;
- педагогикалық технологияларды меңгеру;
- психология және түзету педагогикасының негіздерін білу;
- балалардың жеке айырмашылықтарын білу;
- педагогтердің сабақты модельдеуге және оқу процесінде өзгергіштікті қолдануға дайындығы;
- дамуында әртүрлі қиындықтары бар балалардың жеке ерекшеліктерін білу;
- кәсіби өзара байланыс пен оқытуға дайындық.

Психологиялық дайындық құрылымы:

- әртүрлі ерекше білім беруді қажет ететін балаларды эмоциялық қабылдау (қабылдау-қабылдамау);
- әртүрлі ерекше білім беруді қажет ететін балаларды сабақтағы іс-шараларға қосуға дайындық (қосу-оқшаулау)
- өзінің педагогикалық қызметіне қанағаттану [21].

И.В. Ивенскийдің басылымдарында педагогтің кәсіби дайындығы кәсіби құзыреттілік призмасында қарастырылады. Автор «құзыреттілік» ұғымы адам жақсы білетін және оларды практикалық іс-әрекетте қолдана алатын білім мен дағдыларды, іс-әрекеттің практикалық тәсілдерін қамтитынын атап көрсетеді. Басқаша айтқанда, құзыретті адам «түсінетін» жағдайда тиімдірек әрекет етеді.

Педагогтің кәсіби құзыреттілігі – кең ұғымға ие түсінік. Ол теориялық білімді де, оны практикалық педагогикалық қызметте қолдану тәсілдерін де қамтиды. Қазіргі уақытта педагогтің кәсіби құзыреттілігіне қойылатын талаптар әр білім алушының жеке білім беру қажеттіліктеріне бағытталған.

Осыған сүйене отырып, барлық балаларға қолжетімді, әр білім алушының жеке білім беру қажеттіліктерін анықтауға және дамытуға бағытталған инклюзивті білім беруге көшу мүмкін емес нәрсе болып көрінбейді.

Қоғам дамуының қазіргі кезеңінде, барлық балаларға білім беру мен әлеуметтік бейімделуге тең құқықтарды қамтамсыз ету алға қойылған кезеңде, «кәсіпқойлықтың жаңа түріне» ие және инклюзивті мектеп жағдайында педагогикалық қызметке дайын педагогтердің қажеттілігі туралы мәселе өзекті болып табылады.

Инклюзивті білім беру жағдайында жұмыс істейтін педагогтің кәсіби құзыреттілігіне қойылатын талаптарға сүйене отырып, басты назар оның құзыреттілігіне, яғни барлық қолда бар білім мен дағдыларды жұмылдыруды талап ететін стандартты емес жағдайда тиімді әрекет ету мүмкіндігіне аударылады [22].

Көптеген зерттеушілер инклюзивті білім беруді тиімді жүзеге асыру бүкіл процесті де, оның жеке компоненттерін де арнайы психологиялық-педагогикалық қолдаусыз мүмкін емес екенін түсінеді. Мысалы, Н.Я. Семаго [23]

психологиялық-педагогикалық қолдаудың моделін құру және практикалық технологияларын әзірлеу қажет деп санайды. Басқа басылымда [24] автор инклюзивті білім берудің маңызды аспектілерін атап көрсетеді:

- құндылықты (әрбір баланың құндылығын тану);
- ұйымдастырушылық (әрбір жас кезеңінде инклюзивті білім беру ортасын құру);
- мазмұнды (білім беру бағдарламаларын ерекше білім беруді қажет ететін балалардың мүмкіндіктеріне қарай бейімдеу).

Осыған байланысты болашақ кәсіби қызметтерінің ерекшелігін ескере отырып, педагогтерді даярлауға ерекше назар аудару қажет. Педагогтер арнайы педагогика және психология саласында жеткілікті теориялық дайындықтан өтіп қана қоймай, сонымен қатар іс жүзінде инклюзивті өзара әрекеттесу тәжірибесін байқай білуі керек. Әрі қарай Н.Я. Семаго [23] инклюзивті білім беру процесінің тиімді өтуі үшін келесі шарттарды сақтауды ұсынады:

- инклюзия философиясын қабылдау;
- қиындықтар мен өзгерістерге дайындық;
- педагогтің сыртқы қолдауы;
- инклюзивті білім беруді заңнамалық реттеу;
- басқа білім беру ұйымдарымен ынтымақтастық;
- ресурстық орталықтармен ынтымақтастық;
- даярланған кадрлардың болуы;
- инклюзивті білім берудегі сабақтастық;
- мамандар ұжымының ынтымақтастығы және т.б.

Сонымен қатар автор С.В. Алехина [25] инклюзивті білім беруді ресурстық қамтамасыз етудің бірқатар негізгі бағыттарын анықтайды:

- 1) ғылыми-әдістемелік қамтамасыз ету;
- 2) инклюзияның барлық қатысушыларын психологиялық қолдау;
- 3) білім беру жүйесінің барлық деңгейлерінің өзара байланысы;
- 4) ерекше білім беруді қажет ететін балаларды жеке дамытудың практикалық бағдарланған маршруттарын әзірлеу;
- 5) инклюзивті білім беру ортасын модельдеу және құру.

Демек, инклюзивті білім берудегі өте маңызды және қажетті шарт – педагогтердің жұмыс істеуге психологиялық дайындығының қалыптасуы. Инклюзивті қызметке психологиялық дайындық осы қызметтің ерекшеліктерімен анықталады және осы қызметті ынталандыратын, үйлестіретін кәсіби маңызды қасиеттерді қамтиды [22].

Авторлардың пікірінше, педагогикалық қызметке психологиялық дайындықтың құрылымы осы кәсіби қызметтің ерекшеліктерімен анықталады. Сондықтан инклюзия жағдайында педагогикалық қызметке психологиялық дайындық құрылымында келесі құрамдастарды қарастыру ұсынылады:

- педагогтің ішкі мотивациясын ғана емес, сонымен қатар оның балаларға құндылық ретіндегі қатынасын сипаттайтын *мотивациялық-құндылықты* құрамдас;

- стандартты емес тәсілдерді іздейтін, ерекше білім беруді қажет ететін балаларға арналған жеке білім беру маршруттарын әзірлейтін педагогтің белсенді тәжірибесіне негізделген *іс-әрекеттік* құрамдас;

- педагогке өзінің кәсіби мүмкіндіктері мен жетістіктерін талдауға және сыни тұрғыдан бағалауға мүмкіндік беретін *бағалаушы-рефлексивті* құрамдас. Бұл құрамдас педагогті өзін-өзі жетілдіруге және өзін-өзі тәрбиелеуге белсендендіруге арналған.

Педагогтің инклюзияға кәсіби дайындығы оның педагогикалық қызметті тиімді жүзеге асыруға мүмкіндік беретін білімі мен құзыреттілігінің деңгейін анықтайды. Педагогтердің инклюзивті білім беру жағдайында жұмыс істеуге дайындығы қоғамның қазіргі заманғы сұраныстарына жауап беретін педагог кадрларды даярлау мен қайта даярлаудың мақсаты мен нәтижесі болып табылады.

Зерттеушілердің көпшілігі «инклюзивті дайындық» немесе инклюзия жағдайында кәсіби қызметке дайын болу динамикалық құрылым екендігіне назар аударады, бұл педагогтен өзін-өзі үнемі жетілдіруді және педагогикалық мәселелерді шешудің жаңа жолдарын ізденуді талап етеді.

Бұл салада жұмыс істеуге дайындық тек білім дайындығымен ғана емес, ең алдымен, әртүрлі ерекше қажеттіліктері бар балалармен жұмыс істеуге психологиялық дайындықпен де анықталады.

Психологиялық дайындық белгілі бір жағдайларда субъектінің іс-әрекетке дайындығында көрінетін адамның психикалық күйінің ерекше формасы ретінде мақсатты оқыту барысында ұзақ мерзімді қалыптастыруды қажет ететін күрделі жеке білім болып табылады.

Психологиялық дайындық өткен тәжірибеге, қызметтің мәні мен маңыздылығын түсінуге, осы іс-әрекетте өз қабілетін іске асыру мүмкіндігіне сүйене отырып, субъект қызметінің тұрақтылығын реттейді, адамға табысқа деген сенімділік пен батылдықты ұялатады.

Педагогикалық дайындық құрылымын зерттеу бірқатар құрамдастарды оқшаулауға алып келеді. Әртүрлі авторлар үшін құрылымдық құрамдастар әртүрлі, бірақ жалпыланған түрде үш құрамдасты ажыратуға болады, олар: теориялық, практикалық және психологиялық құрамдастар.

Авторлардың тұжырымдары бойынша, педагогикалық қызметке психологиялық дайындықтың құрылымы осы кәсіби қызметтің ерекшеліктерімен анықталады [22].

Кәсіби қызметке психологиялық дайындық кәсіби оқыту процесінде қалыптасады.

Осыған байланысты болашақ педагогтердің инклюзивті білім беру жағдайындағы жұмысқа даярлығын қалыптастырудың дидактикалық моделін қарастыра отырып, В.В. Хитрюк оны иерархиялық және құрылымдық жағынан өзара байланысты элементтердің құрамдас құрылымымен ұсынылған, олардың арасындағы сапаларды, тәртіпті, қатынастарды тұтас бейнелейтін және білім беру нәтижелеріне қол жеткізуді қамтамасыз етуде дидактикалық әрекеттерді

талдауға, жоспарлауға және жобалауға арналған теориялық жүйе ретінде анықтайды.

Модель, әдетте, мақсатқа сәйкес келетін және зерттеу объектісінің сипаттамаларын бірлік ретінде қарастыруға мүмкіндік беретін дизайнмен ұсынылған [18].

Болашақ педагогтердің инклюзивті дайындығын қалыптастыру процесін модельдеу келесілерді қамтиды:

- болашақ педагогтердің инклюзивті білім беру жағдайындағы жұмысқа дайындығының мазмұнын анықтайтын әлеуметтік тапсырысты тұжырымдау;

- педагогикалық қызметтің құрылымдық-функционалдық талдауы негізінде инклюзивті білім беру жағдайында педагогтердің кәсіби-педагогикалық қызметінің ерекшеліктерін және функционалдық жүктемесін анықтау;

- инклюзивті білім беру жағдайындағы жұмысқа дайындығы құрамдастырының үйлесімділігін, олардың тепе-теңдігін және құбылыс құрылымындағы өзара әсерін анықтайтын шарттарды белгілеу;

- инклюзивті білім беру жағдайында білім беретін педагог моделінің құзыреттілік мазмұнын анықтау, академиялық, кәсіби және әлеуметтік-жеке құзыреттілік тілімен білім беру нәтижелері мен білім беру әсерлерін тұжырымдау, сондай-ақ инклюзивті дайындықтың әрбір құрылымдық компонентінің құзыреттілік мазмұнын анықтау;

- инклюзивті дайындық құрамдастары мен инклюзивті білім беру жағдайында кәсіби-педагогикалық қызмет құрамдастары арасында мазмұнды өзара байланыс орнату;

- болашақ педагогтерді кәсіби даярлау құрылымында инклюзивті дайындықты қалыптастыру процесінің кезеңдерін белгілеу;

- болашақ педагогтердің инклюзивті дайындығын тиімді қалыптастырудың педагогикалық шарттарын анықтау;

- жоғары білім беру ұйымының білім беру кеңістігінде болашақ педагогтердің инклюзивті дайындығын қалыптастырудың педагогикалық технологияларын, әдістерін, ұйымдастырушылық нысандарын әзірлеу;

- дидактикалық модельдің критерийлері мен көрсеткіштерін анықтау;

- болашақ педагогтердің инклюзивті дайындығының құрамдастарын құрайтын құзыреттер кешенінің қалыптасуына мониторинг жүргізу құралдарын әзірлеу.

Болашақ педагогтердің инклюзивті дайындығын қалыптастырудың осы дидактикалық моделінің әдіснамалық негізі ретінде автор құзыреттілікке негізделген тәсілді ұсынады, оны жүзеге асыру құзыреттілікте білімді «қайта балқыту» жағдайларын жасауды – нақты практикалық кәсіби жағдайда әрекет ету қабілеті мен дайындығын болжайды. Құзыреттілік тәсіл негізінде инклюзивті білім беру жағдайында болашақ педагогтердің жұмысқа дайындығын қалыптастырудың дидактикалық моделі білім беру процесінің ұйымдастырушылық және мазмұнды құрамдастарын (жоғары педагогикалық білім берудің бірінші сатысында мамандарды даярлаудың оқу жоспарының оқу пәндерінің мазмұны), блоктарға синтезделген (мотивациялық, мазмұнды,

процессуалдық-технологиялық, бақылау-нәтижелі) және білім беру нәтижелерінің логикамен біріктірілген жетістіктерін қамтиды – академиялық, кәсіби, әлеуметтік-жеке құзыреттер кешенін қалыптастыру.

Болашақ педагогтердің инклюзивті дайындығын қалыптастырудың дидактикалық моделінің құндылық-семантикалық мазмұнына авторлар келесілерді жатқызады:

1) мүгедектігі бар адамдарды жалпы білім беру жүйесінен, ал мүгедектігі бар балаларды тегін және міндетті бастауыш немесе орта білім беру жүйесінен шығару мүмкін еместігін айқындайтын Мүгедектердің құқықтары туралы конвенцияның ережелері; тұрғылықты жерлерінде инклюзивті сапалы тегін бастауыш және орта білімге басқалармен тең қолжетімділікті қамтамасыз ету; әрқайсысының жеке қажеттіліктерін ескеретін ақылға қонымды құрылғыларды қамтамасыз ету [26, 21-бап];

2) ерекше қажеттіліктері бар адамдарға білім берудің негізгі мақсаттары ретінде олардың әлеуметтенуі мен қоғамға кірігуін тану [26, 24-бап], бұл олардың өмірлік, әлеуметтік-тұлғалық және мүмкіндігінше кәсіби құзыреттіліктерді меңгеруін, демек, педагогтердің осы құзыреттерді қалыптастыру дағдыларын меңгеруін көздейді;

3) әлеуметтік-мәдени өмірдің негізгі стратегиясы ретінде жалпыадамзаттық құндылықтардың басымдығы [27], мұнда негізгі құндылық түрліше сипатта көрінетін өмірдің өзі, оны сақтау және табиғи және мәдени нысандарда дамыту проблемасы, сондай-ақ адамгершілік құндылықтар болып табылады;

4) баланың даралығының бірегейлігіне құқығын сөзсіз мойындауды айқындайтын ерекше қажеттіліктері бар адамдардың білім беру саласындағы қағидаттары, саясаты және практикалық қызметі туралы Саламанка декларациясының ережелері: «әрбір баланың бірегей ерекшеліктері, мүдделері, қабілеттері мен оқу қажеттіліктері болады. Осы ерекшеліктер мен қажеттіліктердің алуан түрлілігін ескере отырып, білім беру жүйелерін дамыту және білім беру бағдарламаларын орындау қажет» [110, 160-бет]. Педагогтің инклюзивті дайындығының мазмұнында бұл әр баланың жеке мүмкіндіктері мен білім беру қажеттіліктерін ескере отырып білім беру мазмұнын оңтайландыру және білім беру нәтижелерін анықтау үшін қалыптасқан ниет пен қабілетті білдіреді;

5) педагогтің өзін-өзі анықтауын, әрбір баланы, инклюзивті білім беру кеңістігінің әрбір қатысушысын қабылдау қабілеті мен ниетін қамтамасыз ететін құндылық бағдарлары, «өз рөлі мен мақсатын білу, өз әрекеттерін мақсатты және мағыналық тұрғыдан негіздей білу, шешім қабылдай білу» [28].

Практиктердің де, болашақ педагогтердің де инклюзивті дайындығы мәселесінің маңыздылығын растай отырып, авторлар В.В. Хитрюк, И.Н. Симаева педагогтердің инклюзивті дайындығын диагностикалау және бақылау әдістемесін ұсынады.

Инклюзивті дайындық құрылымы танымдық, эмоциялық және мотивациялық-танымдық, коммуникативті және рефлексивті құрамдастарды

қамтиды, олардың мазмұны белгілі бір жағдайларда мінез-құлық пен кәсіби қызметпен анықталады [6].

Инклюзивті білім беру практикасын енгізудің тиімділігі практиктердің де, болашақ педагогтердің де инклюзивті дайындығын анықтау және мониторингілеу мүмкіндіктерімен қатар, оларды дайындау мен кәсіби қызметтің мазмұнына қажетті түзетулерді уақытылы енгізуге мүмкіндік береді.

Педагогтердің инклюзивті дайындығын диагностикалау және бақылау әдістемесінің бастапқы белгілері («эмпирикалық индикаторлар») жүйесінің құрамдас бөліктері ретінде авторлар келесілерді ұсынады:

- инклюзивті дайындық аспектілері (психологиялық және педагогикалық);
- инклюзивті дайындықтың құрамдастары (танымдық, эмоциялық, мотивациялық-конативті, коммуникативті, рефлексивті) – шкалалар;
- инклюзивті дайындықтың әрбір құрамдас бөлігінің мазмұнын айқындайтын құзыреттер кешені (академиялық, кәсіби, әлеуметтік-тұлғалық).

Болашақ педагогтердің инклюзивті дайындығын диагностикалау әдістемесі балдық шкалалары бар мәлімдемелермен (пайымдаулармен) ұсынылған (1-ден 10 баллға дейін: «1» – мүлдем келіспеймін, үзілді-кесілді қарсылық білдіремін, ешқашан бұлай істеуге ниет білдірмеймін, бұл мен туралы емес, «10» – әрине келісемін, барлық жағынан қолдаймын, әрқашан солай істеуге ниеттімін, бұл дәл мен туралы). Мазмұны бойынша пайымдаулар білім беру нәтижелерін – болашақ педагогтердің инклюзивті білім беру жағдайында тиімді кәсіби-педагогикалық қызметке дайындығының құрамдас бөліктерін анықтайтын құзыреттерді көрсетеді. Инклюзивті дайындық аспектілеріне сәйкес шкала бойынша деректерді талдау зерттелетін құбылыстың қалыптасу процесінің өзекті жағдайы мен динамикасының толық жалпы көрінісін көрсетеді.

Инклюзивті дайындықтың педагогикалық аспектісі педагогикалық қызметтің барлық құрамдастарын жүзеге асыруға бейімділікті ашады. Педагогикалық іс-әрекеттің құрылымын анықтауда сындарлы, ұйымдастырушылық, коммуникативті және рефлексивті құрамдастарды атап көрсететін зерттеушілермен келіспеуге болмайды [3; 4]. Педагогикалық қызметтің ұсынылған құрылымы жобалануы мүмкін және болашақ педагогтердің инклюзивті дайындығының педагогикалық аспектісінің құрамдастарын көрсете алады. Әрбір құрамдас бірқатар құзыреттермен анықталады.

Сындарлы құрамдастың мазмұны оқу материалын іріктеу, құрастыру, бейімдеу, білім беру процесін жоспарлау және құру, оқу ортасы мен педагогикалық процестің құралдарын жобалау бойынша қалыптасқан құзыреттерді көрсетеді. Ұйымдастырушылық құрамдас білім алушыларды әртүрлі қызмет түрлеріне қосуға, бірлескен қызмет пен қарым-қатынасты ұйымдастыруға бағытталған әрекеттер жүйесімен анықталады. Коммуникативті құрамдас педагогтің білім алушылармен, инклюзивті білім беру кеңістігінің барлық қатысушыларымен, әлеуметтік институттармен, қоғамдық ұйымдармен педагогикалық тұрғыдан тиімді қарым-қатынасын орнатуды қамтиды.

Рефлексивті құрамдас кері байланыс алуды, өз іс-әрекетінің тиімділігін, сондай-ақ инклюзивті білім беру кеңістігіндегі балалардың іс-әрекеті мен өзара әрекеттесуін талдауды көрсетеді. Инклюзивті дайындықтың психологиялық аспектісі алдын ала кәсіби қызметті жүзеге асыруға бейімділік (бұрын қалыптасқан көзқарастар, тәжірибелер, мотивтер) және ситуациялық («тұлғаның динамикалық біртұтас жағдайы, белгілі бір мінез-құлыққа ішкі көңіл күй, барлық күштердің белгілі бір сәтте белсенді, мақсатқа сай, сәтті әрекеттерге жұмылдырылуы») негізделген. [2]). Инклюзивті дайындықтың психологиялық аспектісі келесі құрамдастарды қамтиды:

1) мотивациялық (қойылған міндетті ойдағыдай орындау қажеттілігі, инклюзивті білім беру жағдайында кәсіби-педагогикалық қызметке қызығушылық, табысқа жетуге ұмтылу, қызмет мотивтері және т.б.);

2) танымдық (кәсіби функциялар мен міндеттерді түсіну, олардың маңыздылығын бағалау, мақсатқа жету құралдарын білу және т.б.);

3) эмоциялық (жұмыс процесі мен нәтижесі үшін жауапкершілік сезімі, әр баланың жетістігіне сенімділік, шабыт және т.б.);

4) ерік-жігер (көңіл күй, өз күші мен мүмкіндіктерін табысты іс-әрекетке жұмылдыру, өзін-өзі басқару, тапсырмаға назар аудару, кедергі келтіретін әсерлерден алшақтату, күмәнді жөнү және т.б.) [29].

Әдебиеттерді талдау дайындықтың психологиялық аспектісінің қалыптасуы жеке ерекшеліктерімен, дайындық деңгейімен, ақпараттың толықтығымен анықталғанын көрсетеді. Сонымен қатар соңғы детерминант ең мәндісі әрі маңыздысы болып табылады.

Инклюзивті дайындықтың танымдық құрамдасы инклюзивті білім беруді көзқарас объектісі ретінде қабылдау мен тануды, оның тұжырымдамалық идеясын, мәнін, оның тиімділігін анықтайтын факторларды, сондай-ақ ерекше білім беруді қажет ететін балалардың танымдық белсенділігі мен жеке басын сипаттайтын білімді, инклюзивті білім беру жағдайында білім беру процесінің ұйымдастырылуы мен мазмұны туралы түсініктерді қамтиды. Педагогикалық аспектінің танымдық құрамдасының мазмұнын ашатын пайымдаулардың мысалдары келесідей тұжырымдар болып табылады: «мен ерекше білім беруді қажет ететін балалардың әртүрлі санаттарының оқу іс-әрекетінің ерекшеліктерін білемін», «ерекше білім беруді қажет ететін балалар өз құрдастарымен бірге оқуы керек және оқи алады», «инклюзивті білім берудің мәні барлық балаларды бірлесіп оқыту жағдайларын қамтамасыз етуден тұрады» және т.б.

Психологиялық аспектінің танымдық құрамдасын сипаттайтын тұжырымдарға мысалдар: «қарапайым балалар ерекше білім беруді қажет ететін балалармен қарым-қатынасқа түскісі келмейді», «жалпы білім беретін сынып баланың ерекшеліктеріне қарамастан оңтайлы оқу орны», «инклюзивті білім беру жағдайында жұмысымның табысты болуы үшін ерекше білім беруді қажет ететін балалардың ата-аналарымен байланыс орнатуым керек» және т.б.

Инклюзивті дайындықтың эмоциялық құрамдасы әлеуметтік көзқарас объектісі ретінде инклюзивті біліммен, ерекше білім беруді қажет ететін балалармен және инклюзивті білім беру кеңістігінің басқа қатысушыларымен

байланысты аффективті реакциялар мен эмоциялық бағалауды (сезімдер, тәжірибелер) қамтиды. Бұл құрамдас кәсіби қызмет жағдайында мінез-құлық үлгілері мен тәсілдерінің өздігінен бейсаналық қалыптасуының негізі болып табылады. Эмоциялық құрамдас педагогикалық және психологиялық аспектіні мазмұнды түрде біріктіреді. Сондықтан эмоциялық құрамдастың мазмұнын ашатын кейбір пайымдаулар педагогикалық және психологиялық аспектілердің сипаттамалары болуы мүмкін. Болашақ педагогтердің инклюзивті дайындығының эмоциялық құрамдасының мысалдары: *«инклюзивті білім беру идеясы маған ұнайды», «инклюзивті білім беру мен ерекше білім беруді қажет ететін балалар туралы аз ойлаған сайын өзімді жақсы сезінемін», «инклюзивті білім беруден белгісіз және түсініксіз құбылыс ретінде қорқамын», «инклюзивті білім беру жағдайында ерекше білім беруді қажет ететін балалармен жұмыс істеуге психологиялық тұрғыдан дайын емеспін»* және т.б. [29].

Психологиялық аспектінің мотивациялық-конативті құрамдастарының пайымдауларының мысалдары: *«менің кәсіби қызметімнің мақсаты – барлық балаларды қоғамда өмір сүруге үйрету (әлеуметтену)», «мен барлық күштерді жұмылдыра аламын және инклюзия жағдайында тиімді жұмыс істей аламын», «мен ерекше білім беруді қажет ететін балалармен жұмыс істеудің әдістері мен тәсілдерін қуана игеремін»* және т.б. Педагогикалық аспектінің мотивациялық-конативті құрамдасының тұжырымдарының мысалдары: *«мен ерекше білім беруді қажет ететін баланы оқытудың жеке бағдарламасын әзірлей аламын», «мен әр баланың білім беру қажеттіліктерін анықтай аламын», «мен мүгедектігі бар адамдардың қоғамдық ұйымдарымен ынтымақтасамын», «мен әр баланың, соның ішінде ерекше білім беруді қажет ететін балалардың білім беру қажеттіліктеріне сәйкес оқу материалын таңдай аламын»* және т.б. Инклюзивті дайындықтың коммуникативті құрамдасы педагогтің инклюзивті білім беру кеңістігінің қатысушыларымен өзара әрекеттесу мен қарым-қатынасты ұйымдастыру, коммуникацияның тиісті құралдары мен әдістерін табу және пайдалану қабілетін анықтайды.

Болашақ педагогтердің инклюзивті дайындығының педагогикалық аспектісінің коммуникативті құрамдасының мысалдары: *«мен қарапайым және ерекше білім беруді қажет ететін балалардың ата-аналарына консультация өткізе аламын және қажет болған жағдайда сабақ бере аламын», «мен барлық балалар арасындағы ынтымақтастықты ұйымдастырудың әдістерін білемін және оларды қолдана аламын», «мен пиктограммалық жазуды және оны кез келген «сөйлемейтін» балалармен қарым-қатынаста қолдану әдістемесін білемін», «қарым-қатынаста әрқашан барлық сұхбаттасушылардың психологиялық жайлылығын қамтамасыз етуге ұмтыламын»* және т.б.

Инклюзивті дайындықтың рефлексивті құрамдасы өзінің педагогикалық іс-әрекетін, білім алушылардың іс-әрекетін, педагог пен балалардың білім беру процесіндегі өзара іс-қимылын, білім беру процесінің нәтижелерін талдауды қамтиды. Педагогикалық аспектінің рефлексивті құзыретінің тұжырымдарына мысалдар: *«мен әрқашан өзімнің педагогикалық іс-әрекетімнің артықшылықтары мен шектеулерін талдауға тырысамын», «ерекше білім*

беруді қажет ететін баланың сәтсіздігі – педагогтің жұмысымен байланысты педагогикалық проблема» және т.б., ал психологиялық аспектінің рефлексивті құрамдастың тұжырымдарына мысалдар: «мен өзімді педагог ретінде барлық балалардың көзімен көруге тырысамын», оның ішінде ерекше білім беруді қажет ететін балалар да бар», «Мен әрқашан өз сезімдерімді білемін, өз іс-әрекеттерімді жоспарлаймын және бақылаймын» және т.б. [29].

Педагогтердің инклюзивті білім беру жағдайында жұмыс істеуге дайындығының рефлексивті құрамдасын зерттеуге көптеген зерттеушілердің еңбектерінде ерекше назар аударылады.

Мысалы, И.Н. Хафизулина бұл құрамдас «өзінің кәсіби іс-әрекеттерінің нәтижелерін саналы бақылау, нақты педагогикалық жағдайларды талдау жүзеге асырылатын инклюзивті оқытуды жүзеге асыруға байланысты өзінің оқу, кәсіби қызметін талдау қабілетінде көрінетін рефлексивті құзыреттілікті қамтиды» деп атап өтті [30, 8-12 б.]. Педагогтердің инклюзивті құзыреттілігін қалыптастыру критерийлерінің бірі ретінде И.Н. Хафизулина нәтижесінде кәсіби іс-әрекеттің өзін-өзі бақылауы, нақты педагогикалық жағдайларды талдау жүзеге асатын инклюзивті оқыту жағдайында педагогтің рефлексивті қабілеті ретіндегі рефлексивті құзыретті белгілейді [30, 10, 11 беттер].

И.В. Возняк педагогтің балаларға инклюзивті білім беруге дайындығын «инклюзивті білім беру жағдайында педагогикалық қызметті табысты жүзеге асыруға мүмкіндік беретін құндылық-семантикалық бағдарларды, білім мен тәжірибені көрсететін интегралды, жеке және кәсіби сипаттама» ретінде ұсынады. Педагог дайындығының құрамдас бөліктерінің бірі – инклюзивті білім беру жағдайында педагогтің эмпатия, жауапкершілік, рефлексивтілік ретіндегі кәсіби маңызды қасиеттерінің жиынтығы ретінде көрінетін рефлексивті құрамдас» [31].

Е.В. Кетриш рефлексивті құрамдас педагогтердің барлық білім беру субъектілерімен, соның ішінде ерекше қажеттіліктері бар балалармен қарым-қатынас процесінде олардың эмоциялық жағдайын бағалау қабілеттерін, сондай-ақ инклюзивті білім беруді жүзеге асыру жағдайында жеке және кәсіби қасиеттерді талдау және бағалау қабілеттерін білдіреді; рефлексияның болуы адамға білім беру процесін саналы түрде жоспарлауға, реттеуге, бақылауға және педагогикалық мәселелерді шешуге мүмкіндік береді [32, б.104].

О.С. Кузьминаның пікірінше, рефлексивті-бағалау дайындығы жеке бала мен балалар ұжымының қиындықтары мен проблемаларының ерекшеліктерін талдау қабілетімен; инклюзивті білім беру ортасын құру нәтижелерін бағалау қабілетімен; инклюзивті білім беру субъектілерінің өзара байланысын ұйымдастырудың тиімді тәсілдерін анықтау қабілетімен; пәнаралық топта жұмыс істеу қабілетімен; өзінің кәсіби қызметін бағалау, осы салада кәсіби өзін-өзі оқытуды жобалау және жүзеге асыру қабілетімен сипатталады [33, б.11].

Авторлар С.Ю. Степанова және Г.Ф. Похмелкина рефлексивті құзыреттілікті рефлексиялық процестерді неғұрлым тиімді және барабар жүзеге асыруға, рефлексивті қабілеттерді іске асыруға мүмкіндік беретін, даму мен өзін-өзі дамытуды қамтамасыз ететін, кәсіби қызметтегі шығармашылық көзқарасқа,

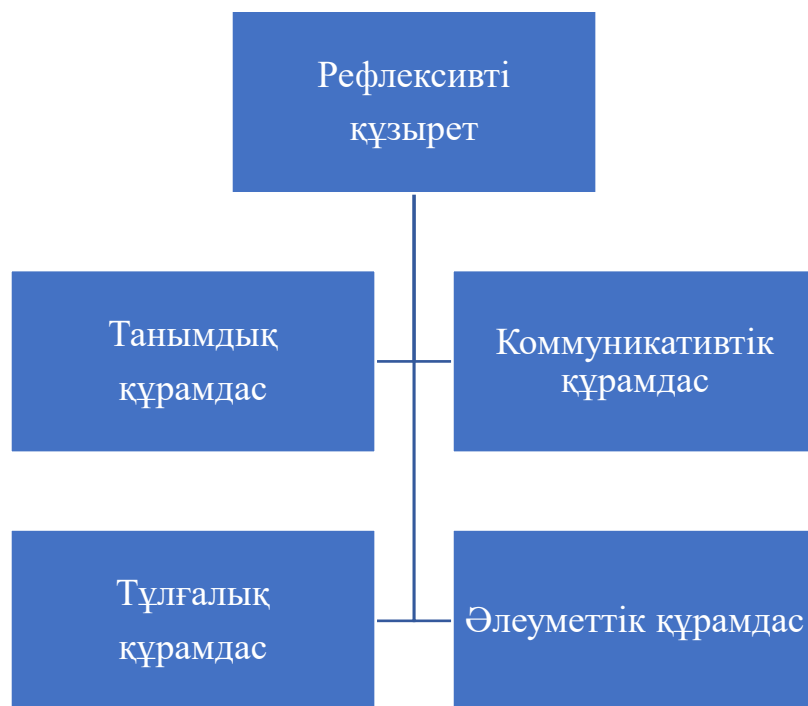
оның максималды тиімділігіне қол жеткізуге мүмкіндік беретін тұлғаның кәсіби сапасы ретінде анықтайды [34, 36-бет].

И.А. Турченконың белгілеуінше, инклюзивті құзыреттілік құрылымындағы рефлексивті компонент «инклюзивті практика жағдайында кәсіби қызмет нәтижелерін интроспекциялау, өзінің кәсіби іс-әрекеттерінің нәтижелерін саналы түрде бақылау және оларды түзету қабілетін білдіреді» [35, 10-бет].

С.А. Дружиловтың позициясы тұрғысынан педагогтің кәсіби құзыреттілігінің рефлексивті құзыреті – өз қызметінің нәтижелерін және өзінің даму деңгейін, жеке жетістіктерін саналы түрде бақылау қабілетінің болуы; шығармашылық, бастамашылық, ынтымақтастыққа, бірлесіп құруға, өз әрекетін талдай білуге бейімділік сияқты қасиеттердің қалыптасуы. Рефлексивті құрамдас – жеке жетістіктердің реттеушісі, адамдармен қарым-қатынаста тұлғалық мәндерді іздеу, өзін-өзі басқару, сонымен қатар өзін-өзі тану, кәсіби өсу, шеберлікті жетілдіру, мағыналық шығармашылық қызмет және жеке жұмыс стилін қалыптастыру [36].

В.В. Хитрюк атап өткендей, «педагогтің инклюзивті дайындығының компоненттері өзіне тән сипаттамалары бар жүйеге біріктірілген: тұтастық, интегративтілік, иерархия, ашықтық, тұрақтылық. Педагогтің инклюзивті дайындығының тұтастығы оның әрбір құрылымдық құрамдас бөлігі инклюзивті дайындықтың мақсатты функциясын дамытуға ықпал ететінін білдіреді. Сонымен қатар инклюзивті дайындықтың тұтастығы инклюзивті дайындықтың құрамдас бөліктері арасындағы байланыстың беріктігі оның жеке құрамдас бөліктерінің сыртқы орта элементтерімен байланыстарының беріктігінен жоғары екенін білдіреді. Кез келген құрамдас бөліктің өзгеруі жалпы жүйенің қасиеттерінің өзгеруіне әкеледі...» [18].

Рефлексиялық құзыреттілік құрылымын авторлар педагогтің инклюзивті құзыреттілік жүйесінің құрылымдық құрамдастарының бірі ретінде ұсынады (1-сурет).



1-сурет. Педагогтің рефлексивті құзыреттілігінің құрылымы

Инклюзивті білім беруді жүзеге асырудың ажырамас шарты ретінде педагогтердің инклюзивті құзыреттілігін дамыту жекелеген құрамдастардың мазмұны мен құрылымын, оның ішінде рефлексивті құзыреттілікті егжей-тегжейлі зерттеуді талап етеді [18].

Осылайша, рефлексивті құзыреттілікті педагогтің педагогикалық қызметіне, инклюзивті білім беру саласындағы біліміне, білім беру процесіне қатысушылардың эмоциялық жағдайына анализ жасау қабілеті ретінде анықтауға болады, бұл инклюзивті білім беруді жүзеге асыру кезінде кәсіби қызметті саналы түрде реттеуге және бақылауға мүмкіндік береді.

Рефлексия жалпы білім беретін педагогтің кәсіби іс-әрекетіндегі тірек құрамдас болып табылады. Педагогтің инклюзивті құзыреттілігін қалыптастыру рефлексиялық құзыреттілігін қалыптастырмайынша мүмкін емес. Педагогтің үнемі өзін-өзі тәрбиелеуге, осы құзыреттіліктердің өздігінен жетілдіруге ұмтылуы инклюзивті білім беруді жаңа деңгейде сапалы жүзеге асыруға мүмкіндік береді. Осыған байланысты педагогтердің рефлексиялық құзыреттілігін жетілдіру жолдарын әзірлеу және іздестіру өте өзекті. Кейінгі зерттеулердің болашағы таңдалған әдістер негізінде педагогикалық қызметкерлердің рефлексиялық құзыреттілігін дамыту тұрғысынан диагностикалауды жүзеге асыруға, осы құзыретті жетілдірудің шарттары мен бағыттарын анықтауға байланысты [18].

Педагогтерде үнемі іштей қайшылықтардың орын алып жататыны даусыз. Оның себебі консерватизм мен жаңашылдықтың қарама-қайшылығына, дәстүрді сақтауға және үнемі жаңаруға бейімділікке, кешегі өзінді жоққа шығаруға негізделген. Ендеше, қазір ақпараттық технология заманында уақыт педагогтен өз функцияларын өзгертуді талап етеді. Егер бұрын педагогтің негізгі қызметі

әлеуметтік тәжірибені (таным әдістері мен білімдер түрінде) беру болса, онда бүгінгі мектепте педагог әрбір білім алушының жеке интеллектуалдық даму процесін жобалау және басқару мәселесін шешуі керек [37].

Осыған сәйкес әртүрлі балаларды оқытудың жеке стратегияларын әзірлеу, оқу-педагогикалық диагностика, жеке кеңес беру және т.б осы секілді педагог іс-әрекетінің түрлері алдыңғы орынға шығады. (Холодная, 2002). Мұндай іс-әрекеттерді іс жүзінде жүзеге асыру педагогтің кәсіби шеберлігінің жоғары деңгейін болжайды, оның маңызды құрамдас бөлігі оның кәсіби рефлексияға қабілеттілігі болып табылады.

Рефлексия категориясын және қазіргі рефлексия психологиясындағы рефлексиялық сананы зерттеу бағыттарын дамытудың тән ерекшелігі – осындай белгілі жалпы философиялық түсіндірулерге сүйену:

- а) ақыл-ойдың «назарды» өзіне бұру қабілеті;
- б) ойлау туралы ойлау;
- в) жаңа білім алу мақсатында білімді талдау;
- г) ақыл-ойдың немесе жанның күйін өзін-өзі бақылау;
- д) адамның өзіне бағытталған зерттеу актісі және т.б. [38].

Тұжырымдамалық, процессуалдық және функциялық рефлексия өзін-өзі бақылаумен, интроспекциямен, ретроспекциямен, өзін-өзі танумен байланысты. Рефлексия мәселелерін зерттеудің ерекшелігі – рефлексия объектісі ретінде рефлексия процестерінің өзі, адамның өз мінез-құлқын реттеу әдістері және, сайып келгенде, өзінің санасы алдыға шығады [39].

Рефлексия мен рефлексиялық сананың мәнін түсінуге көптеген ғалымдар арасында жалпы көзқарас С.Л. Рубинштейннің рефлексия туралы идеясына тиесілі. Оған сәйкес өмірдің екі жолы және сәйкесінше рефлексияның екі түрі бар: сыртқы және ішкі [40].

Рефлексия құбылысы адамның санасы мен болмысының ерекше, жалпы және тән белгілерінің бірі ретінде бірқатар ғылыми анықтамаларға ие.

Рефлексия дегеніміз:

- білімнің өзін пәндік қарастыру, оның мазмұны мен таным әдістерін сыни талдау;

- өз формалары мен алғышарттарын түсінуге бағыттайтын адамның ойлау принципі;

- (лат. reflexio – рефлексия) – күмәнге, қайшылықтарға толы рефлексия, өзінің психикалық жағдайын талдау.

- (ағылш. reflection) – өзін, өзінің іс-әрекетін, мінез-құлқын, сөйлеуін, тәжірибесін, сезімдерін, күйлерін, қабілеттерін, мінезін, өзіне және басқаларға қарым-қатынасын, өз міндеттерін, мақсатын және т.б. талдауға, түсінуге, білуге бағытталған ойлау (ұтымды) процесі.

- субъектінің ішкі психикалық актілер мен күйлерді өзін-өзі тану процесі.

- сананың орталық сипаттамасы, оның өзегі, адамның өз «менін» ұғынуы.

- ажырау, екіге бөліну, кез келген тікелей «автоматты» ағымдағы процестің немесе күйдің шегінен тыс өмірлік белсенділікпен айналысудан шығу, соның

арқасында тікелей рефлексиялық сананың «іске қосылуы» пайда болады және т.б.

Жоғарыда келтірілген анықтамалар бұл құбылыстың зерттеу объектісі мен пәні ретіндегі күрделілігі мен көпөлшемділігін айғақтайды.

Рефлексия құбылысының күрделілігі мен көпөлшемділігіне қарамастан, қазіргі заманғы рефлексия психологиясы психология ғылымының жаңа саласы ретінде рефлексия деңгейлері, механизмдері, формалары мен типологиясы туралы идеяларды қамтитын жақсы дамыған концептуалды, категориялық және әдістемелік аппаратқа ие [41].

Рефлексия деңгейлері

«Рефлексия деңгейі» түсінігін В.А. Лефевр енгізді. Ол адам қанша қадам жасаса, сонша рефлексия деңгейіне ие болады деп есептеді, әрбір келесі қадамда адам алдыңғысының мазмұнын жаңаша түрде қабылдайды және бейнелейді. Қазіргі психологиялық әдебиеттерде рефлексиялық сана әрекетінің осындай бес сатысы (деңгейі) сипатталған [36; 39; 42].

Бірінші деңгей рефлексияның басталу сәтімен, тууымен байланысты. Оның тууы мен өрістеуі үшін қажетті шарттардың бірі – толық тоқтау, кез келген процестің үздіксіз табиғи жүруін тоқтату. Бұл шарттың өзі субъектінің «мені» мен оның жүзеге асыратын қозғалысы арасындағы бастапқы айырмашылықтың негізі болып шығуы мүмкін.

Рефлексияның екінші деңгейі тоқтауды және тоқтатылған процестің өзін басқа түрлендірілген өрнекте (мысалы, сөйлеу әрекеті, ойлау әрекеті, «қозғалыс фигурасы», «жол схемасы» және т.б.) бекіту қажеттілігімен байланысты.

Үшінші деңгей – хабардарлық немесе объективтілік (Д.Н. Узнадзе бойынша). Бұл рефлексия деңгейінің пайда болуының шарты бірінші және екінші деңгейде орын алған тоқтау (процестің үзілуі) және оны бекіту болып табылады. Рефлексияның үшінші деңгейінде субъект қандай да бір «менің нормам», «менің ережем», «менің іс-әрекет әдісім» т.б. алмасуды жүзеге асырады, объективті етеді.

Рефлексияның төртінші деңгейі объективті мазмұнды түпкілікті жалпылаумен (мысалы, заңда, принципте, жалпы әдісте) байланысты, сөйтіп, одан алшақтаумен, яғни субъективтік жақтықтан арылумен байланысты, ол үшінші деңгей. Бұл жерде қоғамдық дамыған адамның шын мәніндегі теориялық қызметін жүзеге асыруға, оның танымдағы нақты субъектілік-объектілік қатынастарды жүзеге асыруына мүмкіндік туады. Ғылыми-теориялық сана үшін танымдық мақсаттарды жүзеге асыру үшін рефлексияның төртінші (шектеу) деңгейі әбден жеткілікті.

Бұл арада рефлексияның тереңірек деңгейі бар (бесінші) – рухани және практикалық. Бұл жерде рефлексия осы гносеологиялық жағдайдың өзін философиялық түсінумен, субъект-объектілік өзара әрекеттесу шегінен шығумен, сананың осы айқын және массалық құрылымын қайта құрылымдаумен, осы құрылымдардың өздері өріске өтуімен байланысты [42].

Осылайша, қазіргі заманғы психологтар сананың рефлексиялық әрекетінің басталу сәтінен, рефлексияның пайда болуынан және тұлғалық мағыналарды

сезіну сәтіне дейін қамтитын тұтас рефлексиялық әрекетте өзара байланысты бес деңгейді (қадамдарды) ажыратады:

1) аялдау;

2) бекіту;

3) объективтеу;

4) жалпылау;

5) сананың трансценденттік деңгейіне өтуімен гносеологиялық жағдайды түсіну;

Рефлексиялық әрекеттің деңгейлері таным мен әрекеттің жеке тұлғасында да, ұжымдық субъектінде де рефлексиялық ойлаудың кезеңдері ретінде қарастырылады.

Рефлексия механизмдері.

Рефлексияны зерттеудегі жаңа бағыттардың бірі рефлексиялық ойлау үлгілерін жасау болды. Қазіргі рефлексия психологиясында оның ішкі механизмдерін түсіндіретін рефлексияның бірнеше үлгілері ұсынылған:

- рефлексияның графикалық моделі (В.А. Лефевр әзірлеген) – өзара шағылыстыратын айналар жүйесі және әлеуметтік психологиядағы тұлғааралық қатынастарды зерттеуде қолданылады;

- рефлексияның нормативтік іс-әрекет моделі (Н.А. Алексеев пен Г.П. Щедровицкий әзірлеген) интеллектуалдық әрекет кезеңдерінің (тоқтату, бекіту, объектілеу, иеліктен шығару, символизация) сипаттамасы ретінде ұсынылған. Жеке және ұжымдық психикалық әрекетті зерттеуде қолданылады;

- рефлексияның тұлғалық-семантикалық моделі (И.Н. Семеновтың дамуында) адамның өз қабілетін жүзеге асыру түрлерінің дәйекті өзгеруі ретінде сипатталады: стереотиптерді жаңғырту, тәжірибенің регрессиясы, шабыттың шарықтауы, өзіндік сананың прогрессиясы, инновация. Субъектінің (субъектілердің) шығармашылық әрекетінде туындайтын проблемалық-конфликттік жағдайларды шешуде қолданылады. [43].

Рефлексия формалары.

Рефлексия құбылысын талдаудың тағы бір желісі оның сана мен өзіндік сананың қалыптасуы мен дамуының тиісті деңгейлерінде (кезеңдерінде) көрінетін формаларын зерттеумен байланысты.

Г. Гегельдің рефлексияны позициялау, салыстыру және анықтау туралы идеялары адамның рефлексиялық санасын ұйымдастыру жүйесі ретінде рефлексия формалары туралы бастапқы идеялар ретінде қабылданады. Қазіргі психологиялық-философиялық әдебиетте Г. Гегель сипаттаған рефлексияның үш формасынан басқа тағы екеуі ажыратылады: синтездеу және трансценденттік. [42].

Позициялық рефлексия субъекті мен оның табиғи өмірлік белсенділігі арасындағы ең бірінші айырмашылықты тудырады. Субъект алғаш рет мен – мен еместі ажыратады. Рефлексияның бұл формасы арқылы субъект өзінің әлемдегі ең бірінші оқшаулануын, өзінің болмысын сіңіруден сананың ең бірінші босатылуын жасайды. Сонымен бірге сана бір сіңіргіш ұйымнан екіншісіне

ауысады, бірақ бұл ауысудың өзі бейсаналық болып қалады. Ескерту рефлексияның келесі формасы – салыстыру арқылы мүмкін болады.

Салыстырмалы рефлексия – берілген, айқын дүниеде субъектінің өзін тануын және онымен сәйкестендіруін қамтамасыз етеді. Салыстырмалы рефлексия тұрақты түрде, нақты көрінісі стандарттар, үлгілер, ережелер, әлеуметтік нормалар мен санкциялар болып табылатын дәлелдеу түрі ретінде көрінеді. Сонымен, рефлексияны салыстыру – жартылай білімді санаға тән қасиет. Субъектінің өзін әлемде тану және онымен өзін сәйкестендіру («Мен – әлеммін»; «Әлем – Мен») тағы да тек қана жан-жақты тұтынатын дәлелдерді, оның болуын, бірақ басқа деңгейде болса да сипаттайды.

Анықтаушы рефлексия – алғаш рет «мен» (субъект ретінде) мен «мен еместін» (объект ретінде) сәйкессіздігі мен қарама-қайшылығын ашады. Анықтаушы рефлексия қандай да бір объективтіліктің формасы ретінде де, оны ойша жаңғырту құралы ретінде де әрекет ететін ұғым түрінде болады. Мұндай саналық жағдайдың ерекшелігін былай көрсетуге болады: «Мен бұл ... екенін білемін» және «Мен мұны білетінімді білемін ...», бірақ «Мен бұл жерде екенімді білмеймін». Кейінгі жағдайды анықтау рефлексияның келесі формасы – синтездеу жұмысындағы алғашқы қадам болып табылады.

Синтездеу рефлексиясы адамның дүниедегі өзін-өзі санасын, өзінің болмысын, өмірінің мәнін бағалауды сезінуін сипаттайды. Бір жағынан, ол әрбір нақты менде құнды, жеке маңызды және шындықта бұрыннан іске асырылған нәрсені ашады, ал екінші жағынан ол мен еместі, яғни әлі болмаған, бірақ шындыққа айналатын нәрсені ашады. Рефлексияны синтездеу субъект пен объектінің құрылымдық қарама-қайшылығын жоюдың алғашқы қадамы болып табылады. Мұндай рефлексия субъектіге өзінің әлемде болуын немесе әлеммен әрекеттесуін жүзеге асыруға ғана емес, сонымен бірге өзінен, оның әлеммен қарым-қатынасынан шығуға, яғни рефлексияның келесі формасына (деңгейіне) өтуге мүмкіндік береді.

Трансценденттік рефлексия – кеңейетін сананы сипаттайды. Рефлексияның бұл формасының шегі жоқ. Ол шексіз.

Қарастырылып отырған рефлексия формаларының әрқайсысы сананың белгілі бір қабатын (деңгейін) сипаттайды (экзистенциалды-белсенді, рефлексиялық-ойлау). Әрбір жаңа рефлексия формасының қалыптасуы сананың кеңею әсеріне әкеледі, бірақ оның «энергиясы» (яғни, рефлексия энергиясы) кеңейту актісін үздіксіз процеске айналдыру үшін жеткіліксіз. Мұны нөлдік рефлексиядан (болмысқа толығымен сіңген аңғал сана), позициялық рефлексиядан (әдеттердің, көзқарастардың, бағдарлардың санасы), салыстыру рефлексиясынан (сана $2 \times 2 = 4$ типті дәлелдермен жұтылатын кезде) байқауға болады), сондай-ақ анықтаушы рефлексиядан, мұнда сана «бәрі ғылыми болуы керек, яғни ғылыммен негізделуі керек» деп бақылайды.

Ал рефлексияның синтездеуші және трансценденттік формаларына қол жеткізгенде ғана сана өз шеңберінен шығып кетеді, бұл рефлексияның бұл формаларының өзіндік тұлғалық дамудың шынайы құралына айналуына мүмкіндік береді.

Оның сыртқы рефлексиядан ішкі рефлексияға өту процесінде рефлексиялық сананың әртүрлі формаларын анықтау рефлексияны көп деңгейлі ғана емес, сонымен қатар динамикалық, дамып келе жатқан жүйе ретінде түсінуге негіз береді [42].

Педагог жұмысындағы рефлексияның құндылығы расында да үлкен және жан-жақты. Рефлексиялық процестер «педагогтің бүкіл кәсіби іс-әрекетіне сөзбе-сөз енеді» [44], олар білім алушылармен тікелей өзара әрекеттесу жағдайында да, олардың оқу әрекетін жобалау және құру процесінде де, интроспекция мен өзін-өзі зерттеуде, өз қызметін, өзін оның субъектісі ретінде бағалау сатысында да көрінеді. Педагогтің өз іс-әрекетіне рефлексиялық қатынасының қажеттілігі педагог мамандығының көп функционалдығын анықтайтын көптеген факторлармен анықталады.

Педагог іс-әрекетіндегі рефлексияның рөлі мен орнын толығырақ қарастыруға тырысайық [45]. Педагогтің өзінің кәсіби тәжірибесін түсінуінде де рефлексияның рөлі зор. Өйткені, тәжірибенің өзі емес, одан туындайтын ой қолданылатыны белгілі (К.Д. Ушинский). Оның үстіне, бұл маман тәжірибесі мен оның рефлексиясының үйлесуі, Д. Познердің пікірінше, «тәжірибе + рефлексия = даму» кәсіби дағдыларды дамытудың кілтін береді [46]. Шынында да, зерттеулер педагогтің теориялық білімі мен оның практикалық тәжірибесінің рефлексивті интеграциясы оның қызметін реттейтін функцияны алатын жетекші идеялар – тұлғалық мағынаға толы сапалы жаңа кәсіби білім беретінін көрсетеді [44].

Рефлексиялық түсіну жетекші идеялардың ішкі қабылдау деңгейіне дейін «пісуіне» ықпал етеді. Нәтижесінде педагогтің кәсіби шындық мәселелеріне «сезімталдығы» артады, оның практикалық ойлауының әлеуеті авторлық стратегиялармен (өзіндік ойлау қабілеті, өзіндік ерекшелігі) байытады, бұл оған белгілі бір құбылыстағы жалпы педагогикалық мәнді анықтауға, ең тиімді шешімдер қабылдауға мүмкіндік береді.

Педагогтің кәсіби тәжірибесін рефлексиялық талдау мәдениетін меңгеруі оның кәсіби және тұлғалық жетілуіне ықпал етеді. Басқаша айтқанда, бұл оның дана болуына мүмкіндік береді. Көптеген зерттеулерде ғалымдардың бұл қасиетті қалай көрінетінін түсінуге талпынғанын байқауымызға болады. Даналық мәселесін ересек адамның интеллектуалдық өсу проблемасы тұрғысынан қарастыра отырып, Ф. Дитман-Коль мен Р. Балтес (1985) «синтезделген интеллект» ұғымын енгізеді [45].

Мұндай интеллект тәжірибенің әртүрлі түрлерін біріктірумен сипатталады: бұл пәндік білімнің белгілі бір салаларындағы құзыреттілік және өмірдің әлеуметтік-практикалық аспектілерін нәзік түсіну (соның ішінде болып жатқан оқиғалардың әлеуметтік-психологиялық контекстіне ерекше сезімталдық), және беймәлім, болашақ, «мүмкін емес» оқиғаларға зейіні, өзіне деген рефлексиялық қатынас [47].

Педагогтің практикалық іс-әрекетіндегі қандай белгілер оған дана адамның қасиеттерін бере алады? Бұл – байқағыштық пен қабылдау қабілеті, құбылыстардың мәнін көре білу және қиын кәсіби жағдайларда орынды шешім

қабылдай алуы анық; кез келген ақпаратқа ашық болу және әртүрлі көзқарастармен келісу; басқа адамдардың проблемаларын түсіну және қабылдау; пайымдаулар мен бағалауда категориялық болмау, кез келген білімді, соның ішінде өз білімін бағалауда сыни көзқараспен қарау. Аталған даналықтың ерекше белгілерін зерттеушілер S. Holiday, M. Chandler (1986) атап көрсеткен, дана адамға тән білімнің сұрақ-жауап түрі ерекше атап өтілген [45].

Педагогтің рефлексиялық талдауының маңызды саласы – оның кәсіби өзіндік санасы. Педагогтің өз сезімдері мен көзқарастарын, жеке тұлғасының күшті және әлсіз жақтарын, олардың кәсіби міндеттерге сәйкестік дәрежесін талдап, бағалай білуі оның психологиялық жетілгендігін көрсетеді [45].

Объективті түрде айтатын болсақ, педагогтің іс-әрекетінің жүзеге асу жағдайлары оған терең үңілуге аз мүмкіндік береді. Педагогтің практикалық іс-әрекеті одан жоғары нәтижелілік пен динамизмді талап ететіні белгілі. Ғалымдардың байқауы бойынша, орта есеппен әрбір екі минут сайын білім алушымен тәрбиелік қарым-қатынас педагогті шешім қабылдау қажеттілігінің алдына қояды. Оқу жағдайларының өзгеру жылдамдығы, бір жағынан, олардың қайталануы, тіпті күнделікті, екінші жағынан, педагогтердің баламалы шешімдерді сирек қабылдауына, көбінесе автоматтандырылған мінез-құлық үлгілеріне жүгіне отырып, стереотиптік әрекетке әкеледі (Робертсон, Кейт, 1983; Силберман, 1971) [45].

Педагогтің кәсіби мінез-құлқындағы айтылған қателіктер оның субъектісі ретінде өзінің қызметін және өзін үнемі талдау тәжірибесінің жоқтығынан туындайды. Өз әрекетінің олармен синхронды түрде де, ретроспективті түрде де жүзеге асырылатын рефлексиясы педагогке импульсивті және стереотиптік әрекеттерден бас тартуға және барлық объективті жағдайларды ескере отырып, өз қызметін саналы түрде реттеуге мүмкіндік береді.

Педагог білім алушының интеллектуалды дамуын кәсіби міндет ретінде белгілейді. Ол жеке психологиялық ерекшеліктерін ескере отырып, әрбір білім алушы үшін оқытудың ерекше жолын құрады. Сонымен қатар ол өз даралығының оқу процесіне ықпал ету деңгейін сезінуі тиіс.

Сыныпқа керемет кәсіби даярлығы бар, өзіндік оқыту стиліне ие беделді педагог кіреді делік. Профессор, интеллект психологиясы бойынша көптеген ғылыми еңбектердің авторы М.А. Холодная (2002) «бұл бала үшін жақсы ма?» деген сұрақты қояды. Жауап анық болып көрінуі мүмкін. Бірақ бәрі біз ойлағандай оңай емес. «Ойлау жүйесі педагогтің ойлау жүйесімен сәйкес келетін кейбір балалар үшін мұның жақсы екендігі сөзсіз. Бірақ кез келген мәселені өзінше ойлауға бейім баланың жағдайы қандай болмақ? Педагог белсенді диалог режимінде сабақты ұйымдастырып, балаларды қызу талқыға қосқанда не болмақ? Өзін және өзін қоршаған адамдарды таңғалдыратын пайымдар жасайтын, идеялармен «ойнайтын» бала педагог тақтаға негізгі фактілер мен олардың арасындағы логикалық байланыстарды ерекшелейтін 7-8 көрнекі сызба құруға бағдарланса қайтпек?» [47]. Иә, расында да, күшті педагог өзінің жеке ерекшеліктерін сабақ мазмұнына түсіріп, өзінің дара стилін айқындайтын ақпаратты өңдеудің «дұрыс» амалдарын өз беделімен күштеп танады. Және

осылайша өзі қаламаса да, ойлау қабілеті өзінікіндей емес білім алушының интеллектуалды дамуын тежеуі мүмкін. Өкінішке қарай, кейбір педагогтер кей білім алушылардың басқа пәндер бойынша үлгерімінің төмендігін түсіндіре алмай жатады. Мұндай күрделі мәселені шешу баланың құқықтарын сақтаумен байланысты және сол себепті педагог бұл үшін жауап береді. Педагогтің өз даралығын, өз мен-тұжырымдамасын түсінуі оның кәсіби мәдениетінің бөлігі болуы тиіс [45].

Ғалымдар мысал ретінде танымдық стиль секілді жеке-психологиялық сипаттаманы қарастырып көруді ұсынады. Көптің ішінде рефлексивті қасиеттердің ықпалына кезігетінін ерекшелейік. Өзекті жағдай жөнінде ақпаратты өңдеудің жеке-дара амалы ретінде танымдық стиль педагогикалық өзара байланысты процессуалды және нәтижелі жақтарына айтарлықтай ықпал етеді.

Шешім қабылдау қажет болған кезде рефлексивті танымдық стильге ие педагог асықпайды және көбірек ойланады. Бұл, әлбетте, оны көптеген қателіктерден сақтайды. Мұндай қателіктерге көбіне импульсивті стильге ие педагогтер ұрынады. Рефлексивті стильге ие педагог білім алушыларды өз еркінен тыс байыппен ойлауға итермелейді, ал импульсивті педагог өз білім алушыларын идеялар мен гипотезаларды генерациялаудағы жылдамдығы үшін ынталандыратын болады.

Мұндайда рефлексивті педагог импульсивті білім алушыларды тежейтін болады, жеңіл ойлауы үшін жазғырады. Ал импульсивті стильге ие педагог рефлексивті стильге ие білім алушыларды баяу қимылдайтыны және шешім шығаруға батылсыздығы үшін ашуландыратын болады. Бірақ бұл жағдайлар педагог өз даралығының білім алушыға ықпалының деңгейі және сипаты жөнінде ойланбаған жағдайда орын алады [45].

Қазіргі уақытта білім беру жүйесінде қолдауға, оның ішінде білім беру процесін қолдауға қатысты тәсіл нақтыланды. Мұндайда психологиялық-педагогикалық қолдау нысаны білім беру процесі, ал пәні баланың әлеммен, қоршаған адамдармен, өзімен қарым-қатынасы жүйесі ретіндегі даму жағдайы болып табылады.

Мұндайда келесі принциптерге сүйенетін психологиялық-педагогикалық қолдау жүйесін құру қажеттігі сөз болады: баланың мүдделерін ескеру; үздіксіздік принципі (білім беру қызметінің барлық кезеңдерінде мәселені шешуде баланы үздіксіз қолдау кепілдендірілген); қолдаудың жүйелілігі принципі (балаға көмек көрсетудің негізгі міндеттері мен шараларын анықтау оның проблемалық жағын ғана емес, сонымен қатар онымен жұмыс істеу кезінде сенім артуға болатын күшті жақтарын анықтауға мүмкіндік беретін жан-жақты, сапалы диагностикаға негізделуі керек).

Осы жерден психологиялық-педагогикалық қолдау мақсаты шығады, яғни баланың қалыпты дамуын қамтамасыз ету (жасына сай даму нормасына сәйкес). Аталған мақсат міндеттердің бір қатарын негіздейді:

- баланың дамуында проблемалардың орын алуын ескерту;

- даму, білім алу, әлеуметтенудің өзекті міндеттерін шешуде балаға көмек көрсету: оқудағы қиындықтар, білім беру және кәсіби маршрутын таңдау мәселелері, эмоциялық-ерік саласының зақымдалуы, құрдастарымен, педагогтермен, ата-анамен өзара байланыс проблемалары;

- білім беру бағдарламаларын психологиялық қамтамасыз ету;

- білім алушылардың, ата-аналардың, педагогтердің психологиялық-педагогикалық құзыреттіліктерін дамыту.

Кейде негізгі назар білім алушының өзін-өзі дамытуға, іс-әрекетте өзін-өзі ілгерілетуге және өзара әрекеттесуге жағдай жасау мақсатында оны өзара әрекеттесу процесіне қосуға аударылады. Нәтижесінде, бұл тәсілмен педагог бұл жүйенің шеңберінен тыс қалуы әбден мүмкін. Педагогтің кәсіби қасиеттеріне және оның психологиялық-педагогикалық құзыреттілігіне әрдайым назар аударыла бермейді [48].

Қазіргі заманғы мектепте білім беру процесін жетілдіру зерделенетін пәндердің мазмұнын өзгертуге ғана емес, оқыту әдістемесін өзгертуді, әдістемелік амалдар арсеналын кеңейтуді, білім алушылардың сабақ барысында қызметін белсендендіруді қамтиды. Білім алушылардың ықпалдың пассивті нысаны болып қалмауы маңызды. Сол себепті сабақта танымдық белсенділікті арттыру, білім алушылардың дүниетанымын және мәдениетін кеңейту үшін пайдаланылатын оқытудың оңтайлы формаларын, әдістері мен тәсілдерін, технологияларын қолдану маңызды.

Инклюзивті білім беру баланың жеке ерекшеліктерін ескере отырып оқытудың тұлғаға бағдарланған әдістерін қолдану негізінде білім беру қызметін ұйымдастыру жолымен сапалы білім беруге тең қолжетімділікті қамтамасыз етудің кешенді процесін білдіреді.

Инклюзивті тәсіл деп ерекше білім беруді қажет ететін балаларды жалпы білім беретін мектепте оқытуға бейімдеу деп түсінбеу қажет. Инклюзивті тәсіл дегеніміз тұтастай мектептің реформаға ұшырауы, оқытудың жаңа, өзге педагогикалық тәсілдерін іздеу. Мұның бәрі білім алушылардың ерекше білім беру қажеттіліктерін ескеру және әрбір баланы оқу процесіне тарту үшін жасалады.

Мектептің әрбір педагогі келесі нәрсені түсінуі және қабылдауы тиіс: инклюзия ерекше білім беруді қажет ететін баланың жалпы білім беретін мектепке келіп-кетуін ғана білдірмейді. Бұл мектептің, оның мәдениетінің, білім беру процесіне қатысушылар қарым-қатынасының түбегейлі өзгеруі, педагогтер мен мамандардың тығыз серіктестігі, ата-аналарды баламен жұмысқа тарту.

Ерекше білім беруді қажет ететін балаларды оқытуда маңызды рөл педагогтер мен ата-аналар арасындағы өзара байланысқа тиесілі. Ата-аналар балаларын жақсы біледі, сол себепті кейбір мәселелерді шешуде педагогтер олардан құнды кеңес ала алады. Педагогтер мен ата-аналар серіктестігі жағдайға әртүрлі қырдан қарауға септігін тигізеді. Сәйкесінше ересек адамдар баланың жеке ерекшеліктерін түсінеді, оның қабілеттерін анықтайды – дұрыс өмірлік бағдар қалыптастырады.

Мектептің бүгінгі таңдағы басты міндеті – баланың даралығын ашу. Яғни баланың қабілеттерінің дамуына, тұрақталуына, даралануына және әлеуметтік әсерлерге төзе білуіне жәрдемдесу. Оқыту процесінде әр баланың даралығын ашу қазіргі заманғы мектепте инклюзивті білім беруді құруды қамтамасыз етеді. Мұндай оқытудың мақсаты бірыңғай сынып ұжымында «орташаланған» білім алушыға емес, жеке танымдық мүмкіндіктерін, қажеттіліктері мен қызығушылықтарын ескере отырып, жеке-жеке жұмыс істеуге мүмкіндік беретін психологиялық-педагогикалық жағдайлар жүйесін құру болып табылады.

Педагог сабаққа дайындалуда заманауи технологиялар мен әдістерді қолдануға және сабақ берудің тәсілдемелерін өзгертуге ұмтылуда, білім алушылардың білім алу қажеттіліктерін түсінуде диагностикадан т.б. бастауы маңызды. Әсіресе, бұл бастауыш мектепте маңызды, өйткені білім алушылардың практикалық біліктері мен дағдылары арқылы оқу, жазу, есеп, рефлексия және т.б. пәндік тапсырмалар ерекшеліктері мен негізгі оқу дағдылары концептуалды түсіну қалыптасады.

Педагог балалардың білім беру қажеттіліктерін зерделеген және түсінген кезде оқытуды саралау, оқу бағдарламасының шеңберін кеңейту мүмкіндігі пайда болады, тіпті үлгерімі нашар білім алушының да беделі көтеріледі. Сабақ түрлері мен оқыту әдістері әртүрлі болуы мүмкін және бұл нақты сабақтың мақсатына, тақырыптың ерекшелігіне байланысты, бірақ, ең бастысы білім алушыларда қандай білім алу қажеттілігі бар екендігін білуі шарт.

Оқыту технологиясын таңдаудың тиімділігі және оның ерекше білім беруді қажет ететін балаларға бейімделуін рефлексия технологиясының көмегімен анықтауға және өлшеуге болады.

Оқытудағы рефлексия – оқу субъектісінің өз іс-әрекетін сезінуінің ойлау әрекеті немесе сенсорлық-тәжірибелік процесі. Рефлексия субъектінің пәндік білімі мен іс-әрекетінің мазмұнына жатады, оның нәтижелерін бекіту және одан әрі оның нәтижелілігін арттыру мақсатында жүзеге асырылған іс-әрекетті зерделеуді білдіреді.

Сабақта білім алушының рефлексиясын ұйымдастыру технологиясы келесі кезеңдерден тұрады:

- пәндік іс-әрекетті орнату;
- орындалған іс-әрекеттердің бірізділігін қалпына келтіру;
- іс-әрекеттердің жасалған реттілігін зерделеу;
- нәтижелерді қалыптастыру;
- гипотезаларды келесі іс-әрекетте тексеру.

Оқыту процесінде өз іс-әрекетінің нәтижесінде білім алушы рефлексия арқылы білім алуға өзгертін тәжірибеге ие болады. Бұл білімдер өзі алған ақпараттан білім алушының ақпараттың мағынасын түсінетін, оған белгілі бір қарым-қатынасты қалыптастыратын, осы ақпаратқа қатысты өзін-өзі анықтайтын ақпараттармен ерекшеленеді. Білім алушы өзінің бастапқы білім деңгейін және түсінігін түсінеді, оны соңғы деңгеймен салыстырады, оның өзгерісінің не екенін және қаншалықты (сапалық және сандық) болғанын анықтайды.

Рефлексия қойылған мақсаттарға жету тәсілдерін түсіндіруімен, яғни мақсатты тұжырымдауымен байланысты. Сондықтан да, ол білім алушыға қатысты тәрбиелеу функциясын орындайды.

Егер педагог білім алушының рефлексиясын сабақ мақсатында және күтілетін нәтижелермен байланыстырса, онда кері байланыс педагогикалық жұмыстың көптеген мәселелерін түсіндіреді. Ал, дәлірек айтқанда, білім алушы оқу материалын түсінеді ме және педагогтің жоспарлауы баланың білім алуына көмектесті ме? Педагог өз сыныбындағы жұмыстың тиімді әдістерін қаншалықты пайдаланды?

Сонымен қатар педагогтің рефлексиясы зор маңызға ие және ол сабақта оқыту әдістерін іздестіру, таңдау, қолдану мен нәтижелілігін анықтайды.

Рефлексивті процестер педагогикалық міндеттерді шешудің әр кезеңінде әртүрлі көрінеді. «Ақпарат беру бойынша сарапшы» рефлексиялық позициясында педагог өзінің жоспарланған іс-әрекеттерін талдау пәні ретінде жасайды, яғни оның санасының рефлексиялық процестері алдағы сабақтың мазмұнына қарайды және құрастырушы сипатқа ие болады. Педагог өзінің жобалық іс-әрекеттерін рефлексивті бағалауды білім алушылардың нақты жеке ерекшеліктеріне, олардың даму мүмкіндіктеріне сәйкес жасайды. Бұл оған күрделіні жайға айналдыруға, қызықсызды ынталандыруға мүмкіндік беретін педагогтің ең маңызды кәсіби біліктерінің бірі болып табылады. Педагогтің рефлексивті іс-әрекетінің жүйесі төменде берілген 2-суретте айқын көрсетіледі.



2-сурет. Педагогтің рефлексивті іс-әрекетінің жүйесі

Қазіргі уақытта педагогтер сабақты оқу бағдарламасының мақсаттар жүйесін пайдалана отырып жоспарлайды. Мақсаттарда оқу дағдыларын дамытуға бағытталған кезекті қадамдар қамтылған. Педагог оқыту мақсаты мен білім алушы рефлексиясын байланыстырып, бұл әмбебап тәсілді жұмыстың тиімді әдістерін іздеу үшін пайдалануы тиіс. Педагог мақсаттар саны мен олардың құндылығы білім алушылардың мүмкіндіктері мен бағдарламаға сай анықталатынын түсінуі қажет. Ерекше білім беруді қажет ететін бала оқитын инклюзивті білім беру жағдайындағы сыныпта педагогтің оқыту әдістерін таңдау мүмкіндігі бар. Мұндайда педагог қандай мақсат қолжетімді деп тұрақты түрде сұрап тұруы керек. Ерекше білім беруді қажет ететін баланың қажеттіліктерін ескере келе мақсаттарды қалай өзгертуге болады? Сабақта қойылған мақсаттарға

қол жеткізу үшін қандай әдіс-тәсілдерді пайдаланған жөн? Білім алушыға жеке білім беру маршрутын іске асыру кезінде қойылған мақсаттарға қол жеткізілгеніне не куә бола алады? Бала қандай әрекеттерді орындайды? Қалай орындайды? Оған не көмектесті? Не көмектеспеді? Не кедергі болды? [49].

Қазіргі кезде адамның кәсіби қызметіндегі рефлексия мәні жөнінде түсінік айтарлықтай кеңейді. Адамның кәсіби қалыптасуының акмеологиялық мәселелерін зерделеумен айналысатын ғалымдар зерттеулерінде рефлексияны профессионалдың жалпы психологиялық мәдениеті контекстінде қарастыру қабылданған [50].

Рефлексивті ойлау мен шығармашылық психологиясын зерделеумен айналысқан С.Ю. Степанов тұжырымдарына сәйкес, тұлғаның рефлексивті мәдениеті келесілермен сипатталады:

1) адамның проблемалық-шиеленісті жағдайларды ұғыну және еңсеру қабілеті;

2) жаңа мәнді, құндылықтарды таба білуі;

3) қарым-қатынастың үйреншікті емес тұлғааралық жүйелерінде бейімделе білуі;

4) бірегей практикалық тапсырмаларды қою және шеше білуі [50].

Рефлексивті мәдениеттің даму деңгейі өз тәжірибесіне қайта мән берумен, өз қызметін жоспарлауға дайындық деңгейімен көрінеді. Тұлғаның рефлексивті мәдениетінің негізгі көрсеткіші белгісіздік жағдайында жұмыс істей білу қабілеті. Интегралды сапа ретіндегі рефлексивті мәдениеттің дамуы рефлексивті дайындық, рефлексивті құзырет, рефлексивті-шығармашылық әлеует, рефлексивті қабілет секілді динамикалық құрамдастарды дамытуға негізделеді [42].

Рефлексивті дайындық тұлғаның өзін-өзі тану, өзін-өзі дамыту және өз қабілетін іске асыру механизмдерін жалпылау және нақтылау деңгейлерінде айқындалады. Рефлексивті дайындық көрсеткіші – тұлғаның кез келген жағдайларда және талаптарда өзгеруге белсенділігі. Рефлексивті дайындықтың негізгі құрамдастары – эмоциялық, интеллектуалды, мотивациялық және мінез-құлық құрамдастары.

Рефлексивті құзыреттілік рефлексивті процестерді тиімді жүзеге асыруға мүмкіндік беретін, өзін-өзі дамыту процестерін қамтамасыз ететін, тұлғаның шығармашылық дамуына ықпал ететін қасиеттер арқылы анықталады.

Рефлексивті-шығармашылық әлеует тұлғаның бірегей амалдармен шешу қабілетімен ерекшеленеді. Осы қабілетпен шығармашылықтың жоғары формасы көрінеді. И.Н. Семеновқа сәйкес шығармашыл (креативті) қабілеттер тұлғаның өзін-өзі дамытуын, кәсіби шеберлігінің өсуін, қайта даярлауын және жана мамандықтарды меңгеруін қамтамасыз етеді.

Рефлексиялық қабілеттер адамның өзін-өзі дамытуына, өзін-өзі түзетуіне және шығармашылық қабілетін өзі іске асыруына жағдай жасайды, кәсіби шеберліктің артуына және жаңа мамандықтарды игеруге ықпал етеді. Бұл қабілеттер жалпы тұлғаның дамуына және оның әлеммен қарым-қатынасына әсер етеді. Тұлғаның аталған қабілеттерін дамыту өзіне саналы түрде баға беруді,

өзін-өзі бақылаудың жоғары деңгейін, өзін-өзі реттеу әдістерін қалыптастыруды қамтиды (И.Н. Семенов) [50].

Б.З. Вульфовтың пайымдауынша, кәсіпқой маманды дайындаудағы маңызды міндет – рефлексияны «белгілеу», адам өз әрекетіне өзі кері байланыс бере білуі тиіс, өзінің рухани өмірін қарқынды түрде дамытуы тиіс, рухани жетіспеушілікті немесе қандай да бір енжарлықты еңсере білуі тиіс, күдіктене білуі тиіс, қатені көре білуі тиіс, оны шешу жолдарын іздей білуі тиіс. Б.З. Вульфов тұжырымдарына сәйкес рефлексия – өзін-өзі басқарудың ерекше жағдайы. Рефлексияның болмауы – рухани трагедия, жансыздық [4]. Рефлексияны бұлайша түсіну оны тұлғалық және кәсіби өзін-өзі дамытудың механизмі ретінде қарастыруға мүмкіндік береді.

Жалпы алғанда кәсіби рефлексия мәселелері бойынша зерттеулерге шолу көрсеткендей:

1) кәсіби рефлексия астарында қызмет субъектісінің, өзінің, «мен» мүмкіндіктерінің таңдалған (сайланған) мамандық талап ететін қатынасын түсіну;

2) кәсіби рефлексияны зерттеуде рефлексияның механизмдері, деңгейлері, формалары мен типологиясы туралы ойлау мен шығармашылықтың отандық рефлексиялық психологиясында жалпы қабылданған идеялармен анықталған зерттеу бағыттарының алуан түрлілігі мен көп қырлылығы бар;

3) акмеологияда рефлексия тұлғаның рефлексивті мәдениеті контекстінде зерделенеді. Рефлексивті мәдениеттің тұлғаның интегралды сапасы ретіндегі дамуы рефлексивті дайындық, рефлексивті құзырет, рефлексивті-шығармашылық әлеует, рефлексивті қабілет секілді динамикалық құрамдастарды культивациялауға негізделеді;

4) рефлексивті құзыреттер өзін-өзі бағалау, өзін-өзі реттеу және өзін-өзі түзеу секілділердің өзара байланысын білдіреді;

5) рефлексия (рефлексивтілік) деп тұлғаның маңызды кәсіби сапаларын қарастыру қабылданған;

6) кәсіби рефлексия (рефлексивтілік) адам қызметі табыстылығының детерминатасы ретінде қарастырылады, ол оның сыни ойлауының ұйымдастыруға, кәсіби шеберлігінің жетілуіне, жаңа мамандықтарды иеленуіне ықпал етеді. Бұл өз алдына рефлексияны адамның профессионал ретінде өз шығармашылық қабілетін іске асырудың, тұлғалық және кәсіби өзін-өзі дамытудың механизмі ретінде қарастыруға мүмкіндік береді [50].

Осылайша, педагогикалық қызмет процесінде рефлексияның рөлі өте үлкен. Педагогикалық қызметте рефлексияға белгілі бір талаптар қойылады. Педагогикалық рефлексияны педагог санасының өзіне бет бұруы, білім алушылардың оның қызметі туралы идеяларын есепке алу, басқалардың жағдай туралы қалыптасқан бейнесін ұсыну және осы негізде өзі туралы идеяларды нақтылау мүмкіндігі ретінде қарастыруға болады.

Педагог өзінің педагогикалық қызметінде әртүрлі функциялық позицияларда әрекет етеді. Олардың біріншісі және негізгісі – педагогтің ұстанымы – практика, оның міндеті белгілі бір пәндік мазмұн, оқыту формалары

мен әдістері негізінде білім алушылардың қызметін ұйымдастыру болып табылады. Алайда педагог өзінің іс-әрекетіне қатысты тағы бір ұстаныммен сипатталады, бұл іс-әрекеттің өзі ол үшін талдаудың, түсінудің және бағалаудың ерекше пәні ретінде әрекет етеді. Егер нақты педагогикалық жағдайларда туындайтын практикалық мәселелерді шешу кезінде педагог білім алушылармен нақты өзара әрекеттесу процестеріне тікелей қосылса, онда бұл процестердің өзі зерттеу объектісіне айналады.

Егер педагог өзінің практикалық іс-әрекетінде білім алушылардың іс-әрекетін басқарудың белгілі бір тәсілдерін құрып, қолданса, онда бұл әдістердің өзі ойлау объектісіне айналады. Егер білім алушылардың қызметін бағалау барысында педагог белгілі бір критерийлер мен көрсеткіштерді қолданса, онда олар өздері саналы және ашылуы керек нәрсеге айналады.

Психологиялық тұрғыдан алғанда, адамның өз іс-әрекетіне деген рефлексиялық қатынасы оны тереңірек танудың, сыни талдаудың және сындарлы жетілдірудің маңызды психологиялық шарттарының бірі болып табылады.

Педагогтің кәсіби қызметіндегі рефлексиялық процестер келесідей көрінеді:

- біріншіден, педагог мен білім алушылардың практикалық өзара әрекеттесу процесінде, педагог білім алушылардың ойларын, сезімдері мен іс-әрекеттерін барабар түсінуге және мақсатты түрде реттеуге ұмтылған кезде;

- екіншіден, білім алушылардың іс-әрекетін жобалау процесінде педагог оқыту мақсаттары мен оларға қол жеткізудің сындарлы схемаларын әзірлеп, оларды білім алушылардың ерекшеліктері мен оларды ілгерілету және дамыту мүмкіндіктерін ескере отырып әзірлейді;

- үшіншіден, педагогтің өз іс-әрекеті және оның субъектісі ретінде өзін-өзі талдау және өзін-өзі бағалау процесінде көрінеді.

Педагогикалық рефлексияның бұл соңғы аспектісі, көптеген авторлардың пікірінше, ең маңызды болып табылады, өйткені ол өзінің кәсіби қызметін және ондағы орнын түсінуге, өзіне сыни көзқараспен қарауға және соның негізінде өзін өзгертуге тырысады.

Педагогикалық рефлексия педагогтің негізгі практикалық функцияларына міндетті емес «қосымша» болып табылады деп санау мүлдем дұрыс емес. Тұрақты талдау мен интроспекциясыз педагог тәжірибеде туындайтын мәселелерді терең біле алмайды, оларды шешу жолдарын дұрыс таңдай алмайды, алынған нәтижелерді сыни тұрғыдан бағаламайды және түзетпейді. Сонымен қатар бұл сапа ойлаудың өзімшілдігін, басқаша айтқанда, зерттелетін объектіні тек бір стереотиптік тұрғыдан қарастыруды жеңуге көмектеседі. Шынында да, бұл жағдайда ғана адам өзіне және өз іс-әрекетіне басқа адамдардың көзқарасынан қарап, әртүрлі көзқарастарды ескере алады. Атап айтқанда, бұл педагогикалық рефлексияның құрамдас бөліктерінің бірі.

Педагогтің өз іс-әрекетіне деген рефлексиялық қатынасы әртүрлі жағдайларда көрінуі мүмкін. Оның өзінің, сондай-ақ әріптестері мен білім алушыларының не істеп жатқанына талдап, баға бермеуі мүмкін емес. Педагог тәжірибе алмасудың арнайы ұйымдастырылған формаларында, атап айтқанда

әдістемелік жұмыстың әртүрлі формаларында рефлексивті позицияда әрекет етеді. Бұл педагогтерге білім беруді толғандыратын мәселелерді ұжымдық талқылауға, өз жағдайларына байланысты оларды шешу жолдарын әзірлеуге, сондай-ақ басқа педагогтердің жеке тәжірибесінде алынған нәтижелерді талдауға мүмкіндік береді.

Алайда мұндай талдау мен интроспекция тек арнайы ұйымдастырылған нысандарда ғана емес, сонымен бірге әріптестермен бейресми қарым-қатынаста, өз әрекеттерін «оңаша» ойластыруда жүзеге асырылады. Педагогикалық рефлексияның тағы бір маңызды аспектісі бар – тәжірибе негізінде үйрену, яғни өзінің кәсіби қызметін үнемі талдау, оны басқалардың тәжірибесімен және педагогика ғылымындағы жетістіктерімен салыстыру, олардың жетістіктері мен сәтсіздіктерін сыни бағалау, теорияны практикамен байланыстыру.

Өз әрекетіне рефлексия жасайтын педагог өз тәжірибесін басқа педагогтердің тәжірибесімен және педагогикалық ғылымның жетістіктерімен үнемі байланыстырады, бұл педагогтердің бірнеше буынының практикалық білімдерін жалпылайды. Басқалардың тәжірибесіне қарап, педагог өзінің жеке білімін жақсы түсіне бастайды. Бірақ ол басқалардың тәжірибесін өз іс-әрекетімен байланыстырмай қабылдай алмайды.

Бір жағынан, педагог әлеуметтік тәжірибені өзінің жеке қызметін ұйымдастыруда пайдалана отырып меңгереді. Екінші бір жағынан, өзінің жеке жетістіктерін жаппай педагогикалық тәжірибені дамытуға қосу негізінде өз үлесін қосады. Сол себепті әрбір педагогке өз қызметін «ішкі» жағынан ғана емес, сырттан да қарастыра білу, оны өз пәнінің арнайы анализі ету, бұл қызметті өзі және өзгелері үшін іске асыру маңызды. Басқаша сөзбен айтқанда, педагогтің практикалық тәжірибені жинақтауы кәсіби өсу үшін қажетті бірақ жеткіліксіз шарт болып табылады. Педагогтің үнемі өз тәжірибесін ойлауы, талдауы және түрлендіруі керек, бұл өз шеберлігін дамытуға мүмкіндік береді [49].

2 Білім беру ұйымдарында инклюзивті практика жағдайында педагогтердің рефлексивті құзыреттерін дамыту бойынша халықаралық және отандық тәжірибені талдау

Бүгінгі таңда педагогтер әртүрлі білім алушылар тобының жеке қажеттіліктерін қанағаттандыру, сыни тұрғыдан ойлау және мәселелерді шешу секілді ХХІ ғасырға тән дағдыларды дамыту, сондай-ақ әлеуметтік-эмоциялық дағдыларды дамыту, технологиялық өзгерістерге ілесу және т.б. осы секілді күрделі міндеттерге жауап беруі керек. Сонымен қатар педагогтерге әріптестерімен және басқа мамандармен ынтымақтастық, серіктестік орнату, басқаруға қатысу секілді көптеген жаңа міндеттер жүктеледі. Ескеретін жайт, педагогтер оқу бағдарламасы өзгеріп, жаңа деректер пайда болған сайын өз тәжірибесін дамыта алатын ізденімпаз және бейімделгіш тәжірибеге ие болуы керек. Осындай әртүрлі қойылған үміттерді қанағаттандыру үшін педагогтердің кәсіби құзыреттілігі күрделі ұғым ретінде түсінілуі керек.

Білім беру ұйымдарында инклюзивті практика жағдайында педагогтердің рефлексивті құзыреттерін дамыту жөніндегі халықаралық тәжірибені талдау үшін осы тақырып бойынша бірқатар шетелдік ғылыми дереккөздер зерделенді. Олардың ішінде британдық ғалым Марк Миноттың «Рефлексивті оқыту, инклюзивті оқыту және инклюзивті жағдайда білім беретін сыныптағы педагогтің міндеттері: әдеби зерттеу» тақырыбындағы мақаласын атап өту қажет [51]. Автордың пікірінше, рефлексивті оқыту оқытудың басым түріне айналып қана қоймай, бүкіл әлемде оқытудың көпжылдық және кең таралған түрі болып табылады. Рефлексивті оқыту мен инклюзивті оқытудың маңыздылығына қарамастан, оқытудың осы екі тәсілін анық түрде байланыстыратын және инклюзивті оқытудағы рефлексияның рөлін көрсететін жұмыстар көп емес.

Бұл олқылықты жоюға көмектесу үшін автор екі мәселе бойынша әдебиеттерді зерделеді (педагогтің рефлексивті құзыреттілігі және инклюзивті оқыту). Автор өз мақаласында зерттеу нәтижелерін және инклюзивті ортадағы педагогтердің міндеттері туралы не айтатынын баяндайды және талқылайды. Рефлексиялық құзыреттілік пен инклюзивті оқыту арасындағы байланысты табу үшін автор белгілі халықаралық ресурстардан 300-ден астам мақаланы зерделеді (Элтон Б. Стивенс компания (EBSCO), Британдық білім беру индексі (BEI), Білім беру ресурстарының ақпараттық орталығы (ERIC), Австралиялық білім беру индексі (AEI), JSTOR, Wiley), олар «рефлексивті оқыту», «инклюзивті педагогика», «инклюзивті оқыту», «білімге қосу», «оқытуға қосу» және «рефлексия». Олардың ішінде тек екі мақалада ғана аталған тақырыпшалар қатар кездесті (2007-2017 жылдар аралығында). Автордың пікірінше, бұл тақырыптардың байланысын тікелей зерттеуде айқын алшақтық бар. Осыған байланысты автор өз жұмысында педагогтің рефлексивті құзыреттілігінің тиімді оқыту мен білімді игерудің ажырамас бөлігі ретіндегі рөлін атап көрсетеді [1].

Автордың зерттеуі инклюзивті оқытумен байланысты және оның негізі болып табылатын рефлексивті оқытудың бес ерекшелігін анықтайды:

- 1) мұқият қарастыру немесе ойластыру, тәртіпті интеллектуалды сынға қатысу; салмақты пайымдауды контекстті білумен үйлестіру;
- 2) жеке болжамдарға, құндылықтарға және сенімдерге күмән келтіре білу;
- 3) инициатива таныту және интуицияны қолдану;
- 4) өзгерістерді әзірлеуге қатысу және бастамашылық ету;
- 5) журнал жүргізу.

Автордың пікірінше, педагогтер рефлексия және ынтымақтастық стратегиялары арқылы барлық білім алушылар үшін сынып пен мектеп деңгейіндегі тәжірибелерді құра алады және жетілдіре алады.

1. Мұқият қарастыру немесе ойластыру

Мұқият қарастыру немесе ойластыру – бұл инклюзивті оқытумен байланысты және оның негізі болып табылатын рефлексивті оқытудың ерекшелігі. Бұл инклюзивті ортада сабақ беру үшін педагогтер «қосымша қажеттіліктері» бар деп анықталған білім алушыларға ғана емес, сонымен қатар сыныптағы барлық балаларды оқытуға назар аударуы керек; олар білім алушылардың кемшіліктерінен гөрі оларды қоршаған ортадағы проблемаларды табуы керек; олар оны кім үйренуі керек екеніне емес, нені (және қалай) үйрету керек екеніне назар аударуды қажет етеді; және олар білім алушылар оқу процесінде кезігетін кез келген қиындықтарды жоюға рефлексивті реакцияларға қатысуы керек.

Педагогтердің инклюзивті оқытудың осы аспектілері туралы мұқият ойлау қабілеті оларды іс жүзінде қолдану үшін өте маңызды, өйткені тек мұқият қарастыру немесе ойлау нәтижесінде педагог инклюзивті ортада оқытудың осы аспектілерін қамту туралы шешім қабылдайды. Бұл рефлексивті оқытумен байланысты, өйткені сыныптағы мәселелерді мұқият қарастыра отырып, рефлексивті педагогтер балама іздейді. Баламаларды іздеу фактісі – рефлексивті педагогтің назарын аударуға, заттарға басқаша қарауға және жаңа перспективаларды қабылдауға бейімділігін немесе дайындығын білдіреді.

Екіншіден, ерекше білім беруді қажет ететін білім алушылармен сыныпта педагог қиындықтарды баланың өзінен емес, қоршаған ортадан – оқыту стилінен, оқытылатын мазмұннан және оқыту тәсілдерінен, сондай-ақ сабақтарды ұйымдастырудан табады. Бұған жету үшін ойлауды өзгерту ғана емес, сонымен қатар оқыту динамикасы мен сыныптағы жағдайды түсіну қажет. Рефлексиялық процестің негізгі аспектілерінің бірі педагогтер өз тәжірибелерінде тәуелсіз сыни ойлау мен үздіксіз зерттеуді қолдана отырып, білім мен сынып ортасын оқыту мен игеру динамикасын түсінуді дамытады деп болжайды.

Үшіншіден, басқа зерттеушілердің еңбектеріне сілтеме жасай отырып, автор педагогтің балаға тақырыпқа деген сенімділігін дамытуға көмектесу шешімі секілді рефлексивті реакциясы педагогтің мұқият қарауы мен ойластыруының нәтижесі деп тұжырымдайды. «Рефлексивті реакциялар» өрнегін қолдану бұл идеяны растауға көмектесіп қана қоймайды, сонымен қатар

рефлексивті оқыту мен инклюзивті оқыту арасындағы байланыстың көрсеткіші болып табылады. Расымен «рефлексивті реакциялар» тіркесінде және берілген мысалдың орталығында ақпаратты мұқият қарауға немесе ойлауға, еске түсіруге және бағалауға қатысу, сондай-ақ салмақты пайымдауды қолданатын тәртіпті интеллектуалды сын процесіне қатысу идеясы бар.

Автордың пікірінше, инклюзивті сыныпта педагог кімнің оқитындығына емес, тек кейбір қосымша қажеттіліктері бар білім алушыларға емес, барлық білім алушылардың оқу қажеттіліктеріне, нені және қалай үйрету қажеттілігіне баса назар аударуы қажет, сондай-ақ білім алушылар оқу процесінде кезігуі мүмкін кез келген қиындықтарды еңсеруге рефлексивті жауаптарға қатысуы қажет.

2. Жеке болжамдарға, құндылықтарға және сенімдерге күмән келтіре білу

Өз болжамдарына, құндылықтарына және сенімдеріне күмәндану – инклюзивті білім берумен байланысты және ол үшін ерекше маңызға ие рефлексивті оқытудың тағы бір ерекшелігі. Инклюзивті жағдайда білім беру өз ұстанымдарын зерделеуді және олардың кейбірінен бас тартуды талап ететіндігі сөзсіз.

Автор өз еңбегінде Флориан мен Спратт есімді ғалымдардың келесі тұжырымдарын келтіреді: «педагогтер қабілеттер шектелген және біреуде қабілеттердің шектелуі екіншісін тежейді деген детерминистік ұстанымдардан бас тартып, барлық балалардың бірдей жетістікке жететініне, білім алатынына сенуі керек».

Зейхнер мен Листонның пікірінше, «егер педагог өз жұмысында пайдаланатын өз мақсаттарына, құндылықтарына және ұстанымдарына күмән келтірмейтін болса, немесе өз болжамдарын тексермейтін болса, демек бұл педагог рефлексивті оқытуға мүлдем тартылмаған».

Педагогтің міндеттерінің бірі өз жұмысында басшылыққа алатын өз мақсаттарына, құндылықтары мен ұстанымдарына күмән келтіре білуінде және өз болжамдарын талдай білуінде. Сонымен қатар педагог білім алушылардан сұхбаттасуға қатысу, бір-біріне сұрақ қою, жалпы жауап алу үшін өзара байланысқа түсу секілділерді талап ететін мүмкіндіктерді ұсынуына негізделеді.

3. Инициативаны таныту және интуицияны қолдану

Рефлексивті оқыту секілді инклюзивті білім беру де инициатива танытуды және түйсікке жүгінуді болжайды. Бұл инклюзивті білім берудің өзінің шығармашылық тәсілді қажет ететіндігімен түсіндіріледі: «барлық білім алушылар сыныптың өміріне қатыса алатындай барлығына қолжетімді деңгейдегі оқу ортасын құру, білім алушылардың көбінің қажеттіліктеріне жауап беретін және қиындықтары бар кейбір білім алушылар үшін қосымша оқыту және меңгеру стратегиясына қарағанда барлық білім алушыларға қолжетімді жағдайларды кеңейту (бай оқу қауымдастығын құру); білім алушылардың қажеттіліктеріне негізделе отыра бөлек оқытудың орнына («қабілетті» балаларды «қабілеті нашарлау» балалардан бөлек оқыту орнына) әрбір білім

алушыны қолдау үшін әртүрлі топтау стратегияларын пайдалану; оқытуды қолдау үшін қалыптастырушы бағалауды пайдалану.

Рефлексивті және инклюзивті оқыту арасындағы байланыс рефлексивті оқытудың интуиция, инициатива, құндылықтар мен тәжірибені оқыту барысында пайдалану қажеттілігімен, сондай-ақ оқытудың әртүрлі дағдыларын пайдалану жөнінде пайымдарды шығарумен көрінеді. Бұл сыныптағы қарым-қатынасты және білім алушыларды оқытуды жақсартуға алып келеді.

Сонымен қатар инклюзивті оқытудың білім алушыларды қолдаудың жаңа тәсілдерін іздеу және байқап көру, әртүрлі әріптестермен бірлескен жұмыс, және білім беру жөнінде идея алмасу секілді негізгі ерекшеліктері рефлексивті оқытудың маңызды нәтижелері болып табылады. Рефлексивті оқыту басқалармен идея алмасуды және ортақ тәжірибе бойынша әртүрлі дискурстарға қатысуды талап етеді.

Инклюзивті сыныпта педагог сыныптағы жағдайды ойлануы тиіс. Мұндайда барлық білім алушыларды қолдау үшін үнемі жаңа нәрсені іздеп, байқап көруі керек. Кері байланыс алуы үшін әріптестерімен кез келген жаңа бастамаларды талқылаулары қажет.

4. Өзгерістерді әзірлеуге қатысу және бастамашылық ету

Дамытуға және өзгерістерге түсуге қатысу идеясы – инклюзивті оқытумен байланысты және оған негіз болып табылатын рефлексивті оқыту ерекшеліктері. Негізінен педагогтің профессионал ретіндегі міндеті сыныпта инклюзивті білім беру кеңістігін құруға ұмтылуында. Бұл өз алдына оқыту тәсілдері аспектілерін нақты баяндау және көрсету жолымен білім алушыларды оқыту процесіне қосуға ықпал етеді.

Кеңістікті құру даму мен өзгерістерді болжайды. Инклюзивті жағдайда білім беретін сыныптағы педагогтер әрекеттерінің нәтижесі болуы мүмкін даму мен өзгерістер келесілерді қамтиды: барлық балаларды оқытуды қолдау үшін жұмыстың жаңа тәсілдерін іздеу және сынау; басқа ересектермен жұмыс және мұндайда олар арқылы білім алушыларды сыныптың толық құқылы мүшелері ретінде құрметтеу; сыныптағы білім алушылармен жұмыс істейтін педагогтер мен өзге ересектермен серіктес қатынастарды құру; өзге педагогтермен және мамандармен сыныптан тыс дискуссияларға қатысу; балаларға білім алуға көмектесу үшін әртүрлі стратегияларды пайдалануға талпыну.

Инклюзивті оқыту үшін кеңістік құрудағы практикалық нәтижелер – жекелей алғанда жұмыстың жаңа тәсілдерін іздеу және сынау, оқытудың әртүрлі стратегияларымен серіктестік орнату және сынау – рефлексивті оқытумен байланысты. Себебі рефлексивті оқыту педагогтің өз практикасын талдауын, талқылауын, ағалауын, өзгертуін және дамытуын болжайды.

Педагогтің инклюзивті білім беру жағдайындағы екінші міндеті сыныптағы келеңсіздіктерді шеше алуында және сәйкесінше өзін сыныпта инклюзивті білім беру жағдайын құруға ықпал ететін өзгерістер мен дамуға тартуында.

5. Журнал жүргізу

Журнал жүргізу – авторлардың пікірінше бұл рефлексивті оқытудың инклюзивті оқытумен байланысты бір ерекшелігі. Өзге зерттеушілердің жұмыстарына сілтеме жасай отырып, автор журнал жүргізуді инклюзивті жағдайда білім беретін сыныпта білім алушылардың прогресін қадағалауға мүмкіндік беретін пайдалы құрал ретінде ұсынады. Күнделік жүргізу рефлексивті оқытуда айтарлықтай орынға ие. Зерделенген жұмыстарға сүйенетін болсақ, рефлексивті ойлауды жеңілдету және ынталандыру жолдарының бірі – журнал жүргізу. Өзге зерттеушілердің тұжырымдарымен келісе келе, автор журналды білім алушылардың өз білім алу тәжірибесін тыңғылықты талдауға мүмкіндік беретін құрал ретінде қарастырады. Сондай-ақ авторлар педагогтердің осы секілді жолмен өз білімдерін де тыңғылықты талдай алатындығын ескереді.

Инклюзивті жағдайда білім беретін сыныптағы оқыту деп нені түсінуіміз керек? Білім алушылар үшін педагогтің инклюзивті жағдайда білім беретін сыныпта білім алушылардың оқудағы үлгерімін қадағалауға мүмкіндік беретін журналды жүргізуі пайдалы. Алайда педагогтердің журнал көмегімен өз білімдерін қадағаламауы кәсіби өсу және түсіну үшін өткізіп алған мүмкіндік ретінде қарастыруға келеді.

Төмендегі кестеде (1-кесте) автор келесі сұрақтарға жауаптарды жалпылайды: *рефлексивті және инклюзивті оқыту арасындағы байланыс неге негізделеді және инклюзивті жағдайдағы сыныпта білім беретін педагогтің алдында тұрған міндеттер қандай?*

1-кесте – Автор зерттеулерінің нәтижелерін қысқаша баяндау [51]

Рефлексивті оқыту және инклюзивті білім беру келесілерді қамтиды	Инклюзивті жағдайда білім беретін сыныптағы тапсырмалар
Назарды басқа нәрсеге аудару үшін, кей нәрселерге басқаша қарау үшін және білім алушылардың қиындықтарын рефлексивті сипатта қолдау үшін мұқият қарастыру немесе ойластыру қажет	Инклюзивті сыныпта педагог назарды кімді оқыту керектігіне емес, қалай оқыту керектігіне, қосымша қажеттіліктері бар білім алушылардың ғана емес, барлық білім алушылардың қажеттіліктеріне аударады. Педагог сондай-ақ сыныптағы жағдайды ескереді және рефлексивті реакцияларға қатысады. Мұның бәрі білім алушыларды оқыту процесінде кезігетін қиындықтарда қолдау үшін жасалады
Педагогтер өз жұмысында жетекшілікке алатын жеке болжамдарға, құндылықтарға және сенімдерге күмән	Инклюзивті жағдайда білім беретін сыныптағы педагог міндеттерінің бірі өз тұжырымдарына күмән

<p>келтіре білуі тиіс. Кейде кейбір тұжырымдардан бас тарту қажет болып жатады.</p>	<p>келтіре білуінде және детерминистік тұжырымдардан және оған қатысты идеялардан бас тарта білуінде. Тағы бір міндет оқыту үшін мүмкіндіктер ұсына білуінде. Бұл білім алушылардан сұхбаттарға қатысуды, бір-бірлеріне сұрақ қоюды және жалпы жауап алу үшін өзара байланысты талап етеді</p>
<p>Инициативаны таныту және интуицияны қолдану Негізінде инклюзивті жағдайда білім беру шығармашылық көзқарасты немесе бастамашылықты талап етеді. Мысалы, барлық білім алушылар сынып өміріне қатысуы үшін мүмкіндіктер жасау. Рефлексивті оқыту педагогтің білім беру процесінде өз интуициясын, инициативаларын, құндылықтарын және тәжірибесін пайдалануды болжайды. Бұл өз алдына сыныптағы өзара байланыстың және сабақтың жақсаруына алып келуі мүмкін</p>	<p>Инклюзивті жағдайда білім беретін сыныпта педагог өз сыныбындағы жағдайды ойластыруы тиіс, барлық білім алушыларды қолдауы үшін үнемі ізденісте болуы тиіс, кез келген жаңа бастамаларды кері байланыс алуы үшін әріптестерімен талқылауы тиіс</p>
<p>Ойлауда, жүйеде және құрылымдағы өзгерістерді ынталандыру</p>	<p>Инклюзивті жағдайда білім беретін сыныптағы педагогтің міндеті инклюзивті білім беру үшін кеңістік құруға талпынуында, инклюзияға ықпал ететін шараларды сыныпта өткізуінде, мұндайда оқыту тәсілдерін нақты баяндауында және көрсетуінде. Педагогтің міндеті сыныптағы шиеленістерді зерделеуінде, шешуінде. Осылайша өзін сыныпты дамытуға және инклюзивті білім беруге ықпал ететін өзгерістерге тартуында</p>
<p>Журнал жүргізу</p>	<p>Барлық білім алушылар үшін инклюзивті сыныптағы педагогтің білім алушылардың үлгерімін</p>

	қадағалауға мүмкіндік беретін журналдарды жүргізу пайдалы. Сонымен қатар педагогтердің өз білімін журнал негізінде қадағалау кәсіби өсу үшін өте қажет
--	--

Автор өз жұмысында рефлексивті оқытудың барлық бес ерекшеліктерін пайдалану инклюзивті білім беруді мүмкін етеді деген қорытындыға келеді [51].

Әрі қарай, осы бөлімде біз әртүрлі елдердің инклюзивті білім беру жағдайында педагогтердің рефлексивті құзыреттерін дамыту тәжірибесіне тоқталамыз. Бірақ, алдымен, 2021 жылы жарияланған *«Инклюзивтілік және білім беру»* білім беруді мониторингілеу жөніндегі дүниежүзілік баяндаманы атап өткіміз келеді, аталмыш баяндамада бірнеше елдердің мысалында инклюзивті білім беру жағдайында педагогтердің жалпы құзыреттілігін дамыту мәселелері қарастырылды [52].

Баяндамаға сәйкес, инклюзивті білім беруде жұмыс істеу үшін педагогтерді даярлау оларға білім алушылардың алуан түрлілігін бағалауға, ондағы проблеманы емес, ресурсты көруге, барлық білім алушыларды қолдай білуге және олардың әрқайсынан жоғары нәтижелер күтуге үйрету керек. Педагогикалық білім беру педагогтерді командада жұмыс істеуге, үнемі өзін-өзі жетілдіруге және кәсіби дамуға ынталандыруы керек.

Көптеген елдер инклюзия тақырыптары мен инклюзивті ортадағы жұмыс дағдылары педагогтерді даярлау жүйесіне және олардың біліктілігін арттыру бағдарламаларына қалай енгізілгенімен ерекшеленеді. Кейбір елдерде модульдер немесе бағдарламалар инклюзивті білім беруге арналған, ал басқа елдерде оқыту білім алушылардың жекелеген топтарына, мысалы, есту қабілеті нашар немесе көру қабілеті нашар адамдарға арналған. Педагогтердің көбі мұндай қиын жағдайларда жұмыс істеуге дайын емес екенін түсінеді.

Білім беруді мониторингілеу есебіне сәйкес инклюзивті ортада жұмыс істеу үшін педагогтерді даярлаудың екі моделі бар:

- бірінші модель пәнаралық тәсілге сүйенеді және практикалық тәжірибеге назар аударады. Бұл тәсіл шеңберінде *инклюзия жеке арнайы тақырып ретінде қарастырылмай, педагогтерді даярлаудың негізі болуы керек* деп саналады.

- екінші модель ерекше білім беруді қажет ететін білім алушылармен жұмыс істеу үшін мамандарды даярлаудың арнайы курстарына назар аударады. Бұл курстар міндетті болуы мүмкін, бірақ кейде олар таңдауға ұсынылады. Ал бұл дегеніміз *педагогтердің инклюзивті білім беру аясында жұмыс істеу дағдылары болашақ педагог инициативасына тікелей тәуелді* болады. Мұндай курстар пән факультеттерімен, педагогикалық факультеттермен немесе педагогикалық университеттермен, сондай-ақ өзге де университеттермен ұсынылады. Олардың әрқайсысы өз бағдарламасын әзірлейді.

Баяндамаға сәйкес кейбір елдер педагогтерді инклюзивті білім беру жағдайында жұмыс істеуге жақсырақ дайындай бастады. TALIS 2018

халықаралық зерттеуі шеңберінде педагогтер арасында жүргізілген сауалнама соңғы бес жыл ішінде оқуды аяқтаған педагогтер көпұлтты сыныптарда және білім алушылардың дайындық деңгейі әртүрлі сыныптарда оқытуға жақсы дайындалғанын көрсетті.

Алайда кейбір елдер инклюзивті білім берудің медициналық моделін ұстануды жалғастыруда, бұл білім алушылар арасындағы айырмашылықтарды көрсетеді және инклюзивті білім беру жолындағы кедергілерді күшейте түседі.

Педагогтерді даярлау бағдарламалары инклюзивті курстарды қамтитын елдерде де педагогтердің аккредиттеу және лицензиялау үшін инклюзивті ортада жұмыс істеу дағдылары әрқашан талап етілмейді.

Педагогтердің біліктілігін арттыру бағдарламалары олқылықтардың орнын толтыруға көмектеседі, бірақ бұл жүйелі сипатқа ие емес.

Көптеген елдер педагогтер корпусының қартаюу мәселесін атап өті, бұл өз алдына педагогтерді инклюзивті білім беру жағдайында жұмыс істеуге дайындауда қиындатуы мүмкін. 2018 жылғы TALIS зерттеуіне сәйкес, егде жастағы педагогтердің инклюзия бойынша біліктілікті арттыру курстарынан өту ықтималдығы аз. Кәсіби дағдыларды дамытудың бір саласы – инклюзивті бағалау. Педагогтер білім алушылардың қажеттіліктерін анықтай білуі керек және оқу кезінде қандай қиындықтарға тап болатынын түсінуі керек. Педагогтерге деректерді жүйелі түрде жинауға және оларды жеке оқу жоспарларын құру және мақсатты оқу бағдарларын құру үшін пайдалануға көмек беру қажет. Оқу жоспарына негізделген бағалауды пайдалану жөніндегі нұсқаулық бір жағынан оқытудың мақсаттары мен міндеттері, екінші жағынан қалыптастырушы және қорытынды бағалау арасындағы сәйкестікті қамтамасыз ету үшін өте маңызды.

Оқытуды білім алушылардың қажеттіліктері мен мүмкіндіктеріне бейімдеу үшін педагогтерге тек білім мен біліктің болуы жеткіліксіз. Оларға тиісті жұмыс шарттары мен қолдау штаты қажет. Педагогтерге көбінесе мамандардың қолдауы жетіспейді.

Педагогикалық білім алу кезінде инклюзивті ортада жұмысқа дайындық болмаған жағдайда, біліктілікті арттыру мұндай дайындықты алудың жалғыз жолы болып қала береді. Алайда біліктілікті арттыру барысында басқа осал топтардың өкілдерін оқытуға емес, ерекше білім беруді қажет ететін балалардың (мүмкіндігі шектеулі балалардың) бірінші тобын оқытуға көп көңіл бөлінеді.

Сонымен қатар педагогтердің арнайы білім бойынша біліктілікті арттыруға мотивациясы болмайды. Мектеп деңгейіндегі кәсіби даму – бұл сирек кездесетін тәжірибе, ал педагогтердің жұмысын бағалау мотивация мен кәсіби қанағаттануды арттыру үшін жеткіліксіз қолданылады. Педагогтердің жұмыс орындарында практикалық дағдыларын дамытуға көмектесетін тәлімгерлік және коучинг мүмкіндіктері жоқ [52].

Осы мәселелерге байланысты *Еуропалық арнайы қажеттіліктер және инклюзивті білім беру агенттігі 2021 жылы педагогтерді инклюзивті ортада жұмыс істеуге кәсіби даярлау үшін қажетті құзыреттіліктерді мақұлдау*

жөнінде тұжырымдамалық жұмыс құжатын (бұдан әрі – TPL) жариялады [53].

Еуропадағы осы құжат бойынша көптеген елдердің саясатын талдауға сүйене отырып (Еуропалық агенттік, 2020), инклюзивті ортада жұмыс істеу үшін педагогтердің құзыреттілігін дамытуды қолдау қажеттілігі әлі де бар екені белгілі болды. Көптеген елдерде негіздемелік келісімдер кәсіптік оқытуды қамтамасыз етудегі олқылықтарды жоймайды. Атап айтқанда, бұл құжат көбінесе әділеттіліктің кең тұжырымдамасына емес, арнайы білімге бағытталған. Осылайша, бұл білім беру саласындағы мамандарды бастапқы білім мен дағдыларға, сондай-ақ олар қатысатын бірлескен тәжірибеге негізделген мүмкіндіктерден айырады.

Осы қажеттіліктер мен табылған мысалдарға жауап ретінде Агенттік жобаның ағымдағы саясаты мен тәжірибесіндегі олқылықтарды жою мақсатында инклюзивті ортада жұмыс істейтін педагогтердің профилін қарастыру үшін жобаны кеңейте түсті.

Инклюзивті білім беру барлық педагогтерден әр білім алушы оқи алатын және өзін сол мектептің мүшесі сезінетін мектептер құру жауапкершілігін талап етеді. Педагогтер инклюзивті білім беруді ынталандыруда және оқшаулануды азайтуда басты рөлдердің бірін атқарады.

Десе де, олар әрдайым мұны кәсіби жауапкершіліктің бір бөлігі ретінде қарастырмайды және оларды даярламайды. Соңғы онжылдықта педагогтер бұл мәселені ғылыми-зерттеу және тәжірибелік-конструкторлық жобалар негізінде шеше бастады. Бұл педагогтердің білім алушылар арасындағы айырмашылықтар жөнінде не білуі керек екенін қарастырудың екі негізгі тәсіліне ықпал етеді: педагогтерді оқыту бағдарламаларына білім алушылардың айырмашылықтары мен әртүрлілігі туралы білімдерді қосу үшін маманның үлесін пайдалану және қолданыстағы курстарды арнайы білім беру саласындағы білімдермен толықтыру.

Бұл тұжырымдамалық құжатта Еуропаның барлық елдерінде инклюзивті білім беруді ілгерілету үшін педагогтерді кәсіби оқыту мәселелері қарастырылады. Ол кәсіби дамудың айрықша тәсілдерін айқындайтын ұлттық стандарттарға адал бола отырып, олардың ортақ құндылықтарды қалай ұстанатынын қарастырады. Бұл ретте құжат Біріккен Ұлттар Ұйымының 4-ші тұрақты даму мақсатына сәйкес келеді: «инклюзивті және әділ сапалы білім беруді қамтамасыз ету және барлығына өмір бойы білім алу мүмкіндігін ынталандыру». Тұрақты даму мақсаты адам құқықтарына негізделген кемсітушілікке қарсы білім беру тәсілін алға тартады, бұл оның артықшылықтарының барлығына қолжетімді болуын қамтамасыз етуге бағытталған [53].

Оқыту сапасы әркімнің жақсы оқу мүмкіндігіне ие болуын қамтамасыз ету мәселелерін шешу үшін маңызды деген кең халықаралық консенсус бар. Десе де, әрбір елдің білім беру жүйесін қалай реттейтіні мен басқаруындағы ерекшеліктер ортақ құндылықтарды әртүрлі елдерде әртүрлі тәсілдермен қолдануға болатынын айғақтай түседі. Инклюзивті және әділ білім жалпы құндылықтарға

негізделуі мүмкін, бірақ ол әртүрлі тәсілдермен жүзеге асырылуы да мүмкін. Мұның бәрі ұлттық жүйелер арасындағы құрылымдық айырмашылықтарға байланысты орын алуы мүмкін.

Қазіргі уақытта көптеген елдер мен аймақтар заманауи мектептердегі білім алушылардың әртүрлі қажеттіліктерін қанағаттандыру үшін педагогтерге қолдау көрсету үшін TPL саясатын қабылдады (Еуропалық агенттік, 2020). Бұл саясат педагогтердің кемсітушілік пен шеттеудің барлық түрлерімен күресуге бағытталған құндылыққа негізделген білім беру тәсілі ретінде халықаралық деңгейде алға тартылған құқыққа негізделген инклюзивті білім беру саясатында қалай жұмыс істеуге дайын екендігі жөнінде кеңірек ойлардың бөлігі болып табылады (ЮНЕСКО, 2018).

Десе де, көптеген елдерде инклюзивті білім беру саясатын жүзеге асыру қиын, ал педагогтер жеткіліксіз даярланған және инклюзивті жұмыс үшін қолдауға ие емес деген алаңдаушылық бар. Кәсіби даму саясаты педагогтерді даярлаудың әртүрлі бағдарламаларын және оқытудың әртүрлі жолдарын ұсынатын ұлттық ерекшеліктерінен көрінеді. Мұның маңызы өте зор, себебі педагогикалық білім беру мен кәсіптік бағдарламалардың құрылымдары көбінесе білім алушылардың әртүрлі жас топтары мен типтерін кім оқытатынын және не үйрете алатындығын анықтайтын ұлттық біліктілікке сәйкес келеді.

2020 жылы жарияланған, интеграция және білім беруге арналған білім беруді мониторингілеудің жаһандық есебіне сәйкес (ЮНЕСКО, 2020), инклюзивті және әділ білім беруді қолдау үшін педагогтердің білімі мен кәсіби дамуы маңызды болып табылады. Барлық білім алушыларды қамтитындай оқытудың нені білдіретіні туралы жалпы түсінікті дамытуға мүдделі педагогтер бірнеше жобаны қолға алды. Олардың кейбіреулері құзыреттіліктерді, құндылықтарды және интеграцияның тәсілдерін анықтады немесе әзірледі (мысалы, Аллан, 2011; Копфер және Спект, 2014; Еуропалық агенттік, 2011; Роуз және Флориан, 2012).

Агенттік білім берудің бастапқы кезеңінде сынып жетекшілерін инклюзивті ортада жұмыс істеуге дайындауға бағытталған 25 мүше-елді қамтитын жоба жүргізді. Бұл «Педагогтерге инклюзивті білім беру» жобасы (TE4I) барлық жас топтары мен барлық пәндер бойынша педагог мамандығына түсетіндер үшін қажет деп саналатын дағдыларды, білімді, түсініктерді, көзқарастар мен құндылықтарды зерттеді. Нәтижелер бастауыш білім беру бағдарламаларында әзірленуі тиіс негізгі құндылықтар мен құзыреттерді сипаттайтын «Инклюзивті педагогтер профилінде» жинақталған [53].

Бұл іс-шаралар оқытудағы инклюзивті тәсілдер белгілі бір тақырыпқа емес, жалпы педагогтерді даярлаудың негізгі элементі болуы керектігін көрсетеді. Дегенмен жұмыс инклюзивті білім беру тақырыбы туындаған арнайы білім беру аясында қалуда.

Педагогтерге инклюзивті білім беру жөнінде әдебиеттерде талқыланған тақырыптар реформалар бағдарламасының маңызды көрінісі болып табылады. Бұл бағдарлама педагогтерді әртүрлілікті қабылдауға және оқуда қиындықтары бар білім алушыларды шеттетпей, әртүрлілікке саналы жауап беруге

даярлаудағы көптеген қателіктерді мойындайды. Дегенмен арнайы білім берумен тарихи байланыс тек кейбір педагогтердің ғана қатысудағы кедергілерді жоюға және инклюзивті тәжірибені дамытуға қатысуына алып келеді, ал бұл өз кезегінде басқа педагогтердің инклюзивті білім берудің олардың міндеті емес деген идеясын күшейте түседі.

Барлық білім алушыларды оқыту жөнінде ойлау, санадағы мәдени қозғалыстар педагогтің кәсіби дамуы үшін қажетті жұмыс болып табылады. Алайда бұл құндылықты арттыруға немесе сәйкесінше бағдарламаларды толықтыруға тартылған мамандардың ғана қолынан келетін іс емес. Барлық білім алушыларға арналып әзірленген жүйеге тән, біреулерге басқа нәрсе қолжетімді болуы деген ой, ағат пікір лингвистикалық, мәдени, танымдық және басқа да айырмашылықтарды қате қарастыруға алып келеді. Сондай-ақ бұл этникалық азшылық топтарынан шыққан, әдетте басқа білім алушылармен салыстырғанда нашар жағдайда өмір сүретін білім алушыларға қатысты әділетсіздіктерге алып келеді.

Білім берудегі тендік мәселелері кәсіби дамуды қажет етеді. Бұл педагогтерге этникалық шығу тегі, мәдениеті, тілі, физикалық жағдайы және т.б. ерекшеліктері қалыпты нәрсе болып табылатын мектептерде сабақ беруге мүмкіндік береді. Мұндайда білім алушылардың арасында әртүрліліктерді ескеру үшін оқытудың сараланған тәсілдерінің қажеттілігі анық.

Педагогтердің әртүрлі ерекшеліктерге ие білім алушылармен жұмыс істеуі кейбір білім алушыларға сол жастағы басқа білім алушыларға қолжетімді білімнің ерекше немесе қосымша қажет етілуі жөнінде ойдың қалыпты ойға айналуына мүмкіндік береді. Десе де, барлық педагогтер бірдей сыныптағы әртүрлі ерекше қажеттіліктер мен жеке мүмкіндіктерге ие білім алушылардың кең тобымен жұмыс істейді. Кез келген сыныптың білім алушылары арасында әртүрлі айырмашылықтар болуы мүмкін. Балалардың бәріне ортақ ерекшелік болған секілді, бірегей, өзіне ғана тән тұстарының болатыны анық.

Инклюзивті білім беру қағидаттары адамдар арасындағы әртүрліліктің мәселе емес, күш ретінде қарастырылуын талап етеді. Және мұндайда білім алушылар бір-бірлерімен идея алмасып, бірігіп жұмыс істеп, бір-бірімен өзара байланыстан тәжірибе алулары тиіс. Осылайша, білім алушылардың арасындағы жеке ерекшеліктер ескерілмей қалмайды. Кларк, Дайсон және Милвард секілді ғалымдардың «инклюзивті білім берудің қарапайым мектептердің шеңберден шығып, сан түрлі ерекшеліктері бар балаларды қамтуына негізделетіндігі» тұжырымдамасы ескеріледі (1995). Бұл білім алушылар арасында жеке ерекшеліктер жөнінде түсініктердің өзгеруімен көрінеді. Бұл оқытудың ортақ іс екендігіне, мұндайда кейбір білім алушыларға басқа топ ретінде қараудан негативті салдарлардың пайда болуынан аулақ болуға негізделеді.

Инклюзивті білім беру осал білім алушыларды шеттетін немесе шеттетуді күшейте түсетін тәжірибелерді барлығына қатысу мен жетістіктерді қамтамасыз ететін тәжірибелермен алмастыру арқылы жалпы білім беру сапасын жақсартады (Флориан, Блэк-Хокинс және Роуз, 2017).

Қазіргі әлемде, жаһандық пандемия кезінде, білім беру жүйесінің қызметін қалай қолдау белгісіз жағдайда педагогтердің барлық білім алушыларды оқытуға қажетті білім мен дағдыларға ие емеспіз деп болжауы таңғаларлық емес. Педагогтер жұмыс істеп жатқан қазіргі контекст жылдам өзгерістермен сипатталады. Заңнама көптеген елдерде адам құқықтарына негізделген кемсітушілікке қарсы саясат пен тәжірибені күшейтті. Педагогтердің рөлін өзгертумен қатар, бағалауға, оқу жоспарына және оқытуға деген жаңа тәсілдер білім алушы қажеттіліктерінің интерактивті табиғаты туралы жаңа түсінікті дамытуды және «білім алушыға не жетіспейді?» деген сұрақтан «оқытуда қолдау үшін білім алушыға не қажет?» сұрағына ойысуды қамтиды.

Мұндай өзгерістердің кәсіби сәйкестікке және көптеген педагогтердің рөлі мен міндеттеріне айтарлықтай әсер етуі мүмкін болғандықтан, олар даулы болуы мүмкін және кейде қарсылық көрсетуі мүмкін. Бұл педагогтердің кәсіби дамуын қолдауға әсер етеді. Өзгерістерге оң жауап беру үшін оларды ауыстырмай немесе педагогтердің кәсіби тұлғасын қалыптастыратындарға жаңаларын қоспай, кәсіби негіздерге сүйену маңызды.

Инклюзивтілік пен теңдік талаптарына жауап беретін педагогтердің кәсіби дамуы берік негізді қажет етеді. Бұл әсіресе COVID-19 пандемиясы және онлайн/гибридті оқу үлгілеріне көшу секілді жағдайлар оқу мүмкіндіктеріне қолжетімділікке теңсіздікті күшейтетін жоғары деңгейдегі белгісіздік тудыратын қазіргі ортада одан әрі өзектілене түседі.

Әртүрлі курстарды, біліктілік пен сертификаттарды ұсына отырып, педагогтерді мектептердегі әртүрлі рөлдерге дайындаудың дәстүрлі үлгісі инклюзивтіліктің дамуында жүйелі кедергілер тудырады деп есептеледі. Арнайы мазмұндық білімді қосу немесе енгізу тиімділігі шектеулі екені дәлелденді.

Десе де, білім беру ғылымындағы жетістіктерге жақында жасалған шолу педагогтерге сыныпта және мектептерде оқуды жақсартуға көмектесетін стратегияларды анықтады (DarlingHammond, Flook, Cook-Harvey, Barron & Osher, 2020). Төменде көрсетілгендей, бұл әзірлемелер инклюзивті тәсілдерге сәйкес келеді және екеуін де өзгешеліктерін жоғалтпай, инклюзивтілік жөнінде әдебиеттерді білім беру жөнінде әдебиеттермен байланыстырудың жолын ұсынады.

Инклюзивті білім берудің міндеті педагогтердің барлық білім алушылардың білім алуын қолдауды, жалпы білім беретін мектептер мен сыныптарда қолжетімді білімнен білім алушыларды шектемеуді және адамдар арасындағы айырмашылықтарды құрметтеуді білулеріне негізделген оқу бағдарламаларын әзірлеу мен пайдаланудан тұрады. Десе де, кейбір мектептер кей білім алушыларды оқудан шығаруды тоқтатпайды. Бұл педагогтердің оқыту үшін қандай да бір білім мен дағдыға ие еместігімен түсіндіріледі. Ал бұл уақытта өзге мектептердің педагогтері әртүрлі білім беру қажеттіліктері бар білім алушыларды оқу процесіне сәтті түрде қосады. Осы жерде сыныптағы барлық балалармен жұмыс істей білуі үшін педагогтерге қандай білімдер мен дағдылар қажет деген сұрақтар туындайды.

Зерттеулер көрсеткендей, инклюзивті практика барлық педагогтердің міндетіне айналуы тиіс. Бұл мақсатқа жету үшін педагогтердің даярлау тәсілдеріне және оларға инклюзивті білім беру жағдайында жұмыс істеу үшін қажетті қолдау көрсетуге көбірек көңіл бөлу қажет.

Десе де, педагогтерге инклюзивті білім беру бойынша әдебиеттердің нәтижелері көрсеткендей, бұл назар құзыреттіліктер мен кәсіби даярлық деңгейлері формасына ие болмауы тиіс, педагогтердің жеткіліксіз дайындалғаны жөнінде пікірге негізделмеуі тиіс. Себебі көптеген педагогтер мұндай жағдайда инклюзивті білім беруді масыл ретінде қабылдауы мүмкін. Немесе мұны мамандардың жауапкершілігі деп санауы мүмкін. Алдыға жылжып, даму үшін TPL-ды қолданыстағы рамкалармен байланыстыру қажет.

Инклюзивті білім беру барлығына қатысты. Сәйкесінше, әртүрлілік мәселелеріне жауап беру жеке қарастырылатын екінші кезектегі мәселе емес, педагогикалық тәжірибенің орталық императивіне айналуы тиіс. Мәселе мынада – көптеген елдерде әртүрлілік және айырмашылық мәселелері бұрыннан арнайы білім беру мәселелері деп қарастырылған және әлі де қарастырылуда. Осылайша, педагогтерді инклюзивті білім беруге даярлау міндетін негізінен жоғары оқу орындарының арнайы білім беру бөлімдеріндегі маман оқытушылар атқарады.

Бүгінгі таңда білім беру ережелерін анықтайтын кәсіби диспропорциялардан кәсіби даму қызметінің нысаны мен құрылымын ажырату маңызды. Бұл олардың педагогтерді инклюзивті білім беруге принципті көзқарасты жүзеге асыруға дайындауға кедергі болудан сақтайды. Алайда егер жауапкершілікті бөлісіп, педагогтер жаңа рөлдерді атқаратын болса, онда инклюзив тұжырымдамасына өзгерістер енгізу және оған барлық педагогтерге осы процестің барлық аспектілерін дамытуға қолдау көрсетілген жағдайда ғана қол жеткізуге болатынын түсіну қажет.

Шульман (2004) кәсіби шеберлікті меңгерудің үш элементіне сілтеме жасайды.

Біріншісі – «бас», мамандыққа қатысты танымдық білімдер мен теориялық негіздерге сүйенеді.

Екіншісі – «қол», бұл рөлдегі негізгі міндеттерді орындау үшін қажетті техникалық және практикалық дағдыларды қамтиды.

Және соңғысы, «жүрек» – нақты мамандық пен оның жұмыс тәсілдері үшін шешуші рөлге ие этикалық және рухани аспектілер, түсініктер мен сенімдер.

Роуз Шульманның үш кәсіби шеберлігін инклюзивті білім беруде TPL міндеттерін тұжырымдау үшін пайдаланды. Мұндай жағдайда үш кәсіби шеберлік элементтері келесілерді қамтитын еді:

Білуші (бас):

- оқыту стратегиялары
- мүгедектік және ерекше қажеттіліктер
- балалар қалай білім алады
- балалар нені үйренулері тиіс
- сыныпты ұйымдастыру және басқару
- қажет болған жағдайда көмекті қайдан алуға болады

- қиындықтарды анықтау және бағалау
- балаларға білім беру процесін бағалау және мониторингілеу
- заңнамалық және саяси контекст

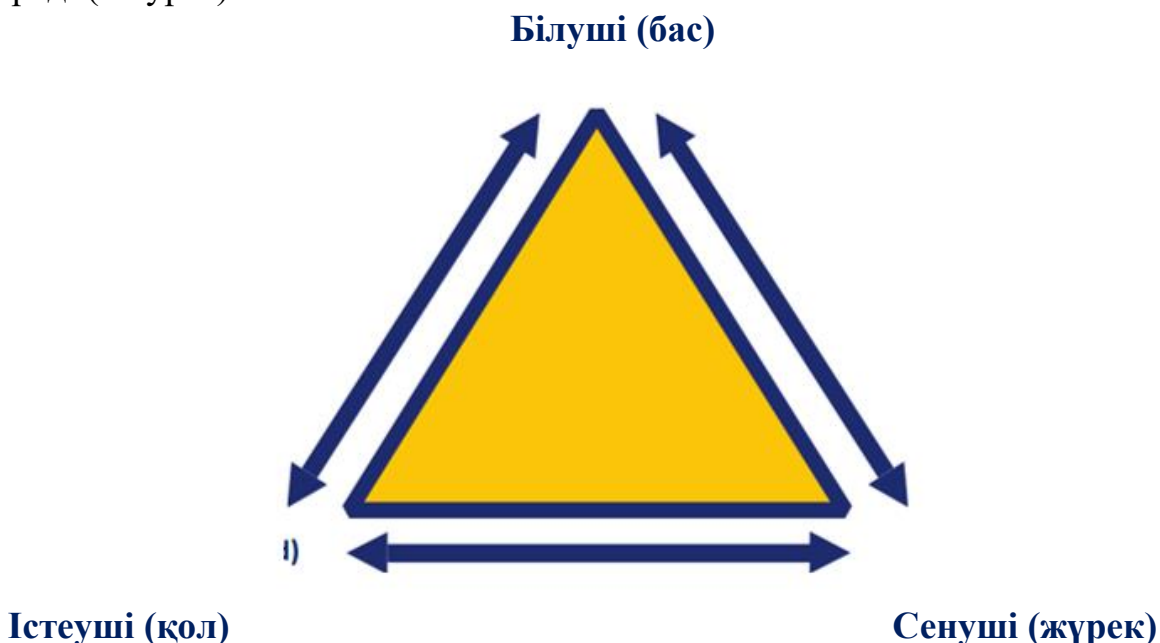
Істеуші (қол):

- білімді әрекетке айналдыру
- рефлексивті практика шеңберінен шығу
- тәжірибені жақсарту үшін шынайы деректерді пайдалану
- ұжыммен және ата-аналармен жұмыс істеп үйрену
- «белсенді» маманға айналу
- инклюзивті білім беру жағдайында жұмыс істей алатын практикке айналу

Сенуші (жүрек):

- барлық балалар білім алуға лайықты
- барлық балалар білім ала алады
- педагогтер балалардың өмірін жақсы жаққа өзгерте алады
- педагогтер оқыту үшін көптеген мүмкіндіктерді жасай алады
- мұндай жұмыс тек мамандардың ғана емес, барлық педагогтердің жұмысы

Бұдан кейін Роуз бұл үш элементті өзара байланысты үш элемент ретінде келтіреді (3-сурет).



3-сурет. Кәсіби шеберліктің үш өзара байланысты элементтері

Бұл суретте білуші (бас), істеуші (қол) және сенуші (жүрек) арасындағы қатынас интерактивті түрде қарастырылады. Бағдарлар әр элементтің бір-біріне қалай әсер ететіндігін көрсетеді.

Мысалы, Роуз (2008) педагогтердің көзқарасы оң болса және барлық балалар оқи алады деп сенсе, инклюзивті тәжірибеге көбірек қатысатынын айтты. Сол секілді педагогтер инклюзия туралы білімді тәжірибеде қолдану үшін қажетті педагогикалық дағдыларға ие болса, барлық балалар оқи алады деп сенеді. Осы элементтердің біреуін ғана орнату жеткіліксіз. Мысалы, жеке

айырмашылықтар туралы білім секілді басқа элементтер еленбесе, әлеуметтік әділеттілікке ұмтылу жеткіліксіз [53].

Мектептердегі білім алушылардың әртүрлі қажеттіліктерін қанағаттандыру үшін инклюзивті тәжірибені дамыту және қолдауда табысты болу үшін барлық педагогтер жақсы дайындалып, олардың тиісті түрде қолдау көрсетуі қажет. Мұны мойындау үшін жалпы еуропалық және халықаралық қозғалыс шеңберіндегі қолданыстағы ұлттық шеңберлерге негізделетін TPL-ге көбірек әлеуметтік және білім беру интеграциясына бағытталған көзқарас қажет.

Мұндай тәсіл педагогтің өзін-өзі тануы үшін маңызды негізгі саясатпен тығыз байланысты болуының қосымша пайдасы болады. Ол сондай-ақ мектептердің не істеуі қажет, сондай-ақ ағымдағы іс-шараларға қосу үшін TPL негізгі мүмкіндіктерін қосуға мүмкіндік береді. Мысалы, мектептің даму жоспарлары көбінесе кәсіби даму шараларын қамтиды. Инклюзия принциптері мен құндылықтарына сәйкес келетін саясат пен тәжірибе арасындағы байланыстарды орнату елдерге осы және басқа шеңберлер арасындағы ортақ негіздерді анықтауға мүмкіндік береді [53].

Еуропалық арнайы қажеттіліктер және инклюзивті білім беру агенттігі де 2022 жылы TPL4I бойынша есепті жариялады [54], ол жерде 2018 жылы Еуропалық арнайы қажеттіліктер және инклюзивті білім беру агенттігі инклюзивті білім беру үшін кәсіптік оқытуды зерттеуге өзінің «Педагогтерді оқыту үшін кәсіби оқыту» (бұдан әрі – TPL4I) жобасын іске қосқаны айтылады. TPL4I 1-кезеңі барлық педагогтерге білім берудегі әділеттілікке жәрдемдесу және олардың мансап барысында инклюзивті тәжірибесін дамыту үшін қолдау көрсетілетінін қамтамасыз ету үшін қажет саясаттың негізгі элементтерін анықтады. Бұл жұмыстың негізгі нәтижесі инклюзивті жағдайларда жұмыс істейтін барлық педагогтер мен басқа мамандар үшін инклюзивті құзыреттілік шеңберін әзірлеуді қолдау саясатының қажеттілігін анықтау болды.

Шынында да, «Педагогтерге арналған анықтамалық құзыреттілік шеңбері» педагогтің бастапқы білімінде ғана емес, сонымен қатар педагогтердің кәсіби дамуының бүкіл мансабында, педагогтерді таңдауда және әртүрлі мүдделі тараптар арасындағы диалогті жеңілдетуде сапаны қамтамасыз етуге бағытталған. Құзыреттілік шеңберлері оқу бағдарламаларын әзірлеу және педагогтер білімін реформалау және үздіксіз кәсіби даму үшін нұсқаулық бола алады.

Инклюзивті педагогтердің профилі (Еуропалық агенттік, 2012), бастапқыда жұмысқа дейінгі педагогтердің құзыреттілігін қалыптастыруға арналған, инклюзивті ортада оқыту құзыреттілігін дамыту шеңберінің үйлесімді және толыққанды мысалын ұсынады.

2012 жылғы есеп (сонда) барлық педагогтердің инклюзивті білім беру бағытында жұмыс істеуінің негізі ретінде оқыту мен оқуға қатысты төрт негізгі құндылықтарды анықтады. Бұл негізгі құндылықтар сегіз құзыреттілік саласымен байланысты, олардың әрқайсысы үш элементтен тұрады: қабылданған көзқарастар, білім және дағдылар. Белгілі бір көзқарас немесе сенім

сол білімді іс жүзінде қолдану үшін белгілі бір білімді немесе түсіну деңгейін және дағдыларды қажет етеді. Профиль негізгі құндылықтар мен құзыреттердің осы шеңберіне негізделген.

«Педагогтерді инклюзивті білім беру жағдайында жұмыс істеуге үйрету» жобасы барлық педагогтердің инклюзияға бастауыш білімі арқылы қалай дайындалатынын зерттеді. Үш жылдық жоба пәніне немесе мамандығына қарамастан педагог ретінде жұмыс бастаған кез келген адамға қажетті негізгі дағдыларды, білім мен түсінікті, көзқарастар мен құндылықтарды анықтауға бағытталған.

Инклюзивті педагогтердің профилі жобаның негізгі нәтижелерінің бірі болып табылады. Ол барлық педагогтерге арналған бастауыш мұғалімдерді оқыту (ІТЕ) бағдарламаларын әзірлеу және енгізу бойынша нұсқаулық ретінде әзірленген. Мақсат – Профильді ІТЕ бағдарламасының мазмұнының сценарийі емес, сәйкес мазмұнды анықтауға, жоспарлау әдістеріне және ІТЕ үшін қажетті оқыту нәтижелерін анықтауға ынталандыру ретінде қарастырылуы керек.

Алынған профиль негізгі құндылықтар мен құзыреттердің жаңа шеңберін білдіреді. Оқытуға қатысты төрт негізгі құндылық инклюзивті білім беру саласындағы барлық педагогтердің жұмысының негізі ретінде анықталды. Бұл негізгі құндылықтар педагогтің құзыреттілік салаларымен байланысты. Құзыреттілік аймақтары үш элементтен тұрады: көзқарастар, білім және дағдылар. Белгілі бір көзқарас немесе сенім белгілі бір білімді немесе түсіну деңгейін, содан кейін сол білімді практикалық жағдайда қолдану дағдыларын талап етеді. Анықталған әрбір құзыреттілік саласы үшін негізгі көзқарастар, білімдер мен дағдылар ұсынылады.

Білім алушылардың әртүрлілігін бағалау – білім алушылар арасындағы айырмашылықтар білім берудің ресурсы және құндылығы ретінде қарастырылады.

Осы негізгі құндылыққа жататын құзыреттер салаларына келесілер жатады:

- инклюзивті білім беру тұжырымдамалары;
- білім алушылар арасындағы айырмашылықтар жөнінде педагогтің көзқарасы.

Барлық білім алушыларды қолдау – педагогтер барлық білім алушылардың жетістіктеріне үлкен сенім білдіреді.

Осы негізгі құндылыққа жататын құзыреттер салаларына келесілер жатады:

- барлық білім алушылар үшін академиялық, практикалық, әлеуметтік және эмоциялық білім алуға жәрдемдесу;
- әртекті сыныптарда оқытудың тиімді тәсілдері.

Басқалармен жұмыс істеу – ынтымақтастық пен топтық жұмыс барлық педагогтер үшін маңызды тәсілдер болып табылады.

Осы негізгі құндылыққа жататын құзыреттер салаларына келесілер жатады:

- ата-аналармен және отбасымен жұмыс;
- білім беру саласындағы басқа да бірқатар мамандармен өзара жұмыс.

Жеке кәсіби даму – оқу әрекеті, педагогтерге өмір бойы білім алу жауапкершілігі жүктеледі.

Осы негізгі құндылыққа жататын құзыреттерге келесілер жатады:

- педагогтер рефлексивті практиктер ретінде;
- педагогтің бастапқы білімі үздіксіз кәсіби дайындық пен дамудың негізі ретінде.

Кәсіби оқыту процесінің барлық кезінде және кәсіптік білім алудан тыс, инклюзия үшін қажетті құзыреттерді одан әрі дамыту қажет екені анық. Нақтырақ айтсақ, Еуропадағы TPL4I бойынша елдердің саясатын талдау (Еуропалық агенттік, 2020a) жекелеген – кейбіреулері барлық білім алушыларға қатысты, ал кейбірі ерекше білім беруді қажет ететін білім алушыларға қатысты құзыреттілік шеңберлерін пайдаланудың инклюзия туралы әртүрлі түсініктерді көрсететінін көрсетті. TPL4I нәтижелері педагогтер мен мамандарды қамтитын бірлескен TPL қажеттілігін көрсетеді [3].

TPL сауалнамасы мен кластерлік қызмет негізінде инклюзивті білім беру үшін бар құрылымдарды қосу немесе әртүрлі қайта қарау процестері үшін TPL қолдауына бағытталған кез келген құрылымға қолданылатын жеті негізгі сипаттама анықталды. Бұл төрт негізгі құндылықтар мен он құзыреттілік аймағынан тұратын жаңа профиль құрылымын құруға әкелді. Анықталған жеті маңызды инклюзия үшін құзыреттілік құрылымын әзірлеудің, қайта қараудың немесе келісудің негізгі принциптеріне жатады.

1. Білім беру саласындағы мамандарды қосу

Педагогтер оқшауланып жұмыс істемейді, және тек педагогтерден құралған топтарға бірікпейді. Инклюзивті практика өз ісінің шеберлері болып есептелетін әртүрлі ұжымдармен жүргізіледі. Сәйкесінше инклюзивті практиканы енгізу және қолдау үшін мектептің кәсіби желілерін және ұжымдарын даярлау және қолдауда перспектива қажет. Инклюзивті білім беруде TPL жүйелі деңгейлері өзара байланысты болғандықтан, бұл барлық мүдделі тараптарды кәсіби оқыту қажеттіліктеріне де қатысты. Инклюзия үшін қажетті құзыреттер жүйесі білім беру саласындағы мамандарды инклюзивті білім беру саласындағы кәсіби қажеттіліктері мен тәжірибелерімен алмасу негізінде біріктіруге қабілетті.

2. Ұжымдық рефлексияны қолдау

Инклюзивті білім беру күрделілігі педагогтер мен маманды жеке оқытуға тартуға қарағанда кеңірек түсіндіруді және тартуды қажет етеді. Әлеуетті арттыруды қолдау үшін инклюзивті білім беру жағдайында құзыреттерді арттыру процесінде ұжымдық рефлексия қажетті болып табылады. Жеке нәтижелі үлгерім мен тиімділіктен ұжымдық рефлексияға назарды аударғанда ұжымдық кәсіби оқыту, инклюзивті білім беруге ұжыммен қатысу, инклюзия үшін қажетті құзыреттер жүйесі инклюзивті білім беруді ендіруге кең ықпал етуі мүмкін.

Кәсіби оқу қоғамдастығында және жеке, ұжымдық қарым-қатынаста педагогтер мен басқа мамандардың құзыреттілік жүйесіне келесі дағдылар кіреді:

- инклюзивті білім беруді жүзеге асыру және қолдау үшін қажетті құзіреттіліктерді, инклюзияның мәнін, инклюзивті құндылықтарды талқылаңыз және көрсетіңіз;

- тәжірибеңіз бен дағдыларыңызбен бөлісіңіз;

- мүмкіндігінше, ұжымдық агенттік пен мектепті дамыту картасын қосу керек.

Мақсат – кәсіби білім беруді кәсіби оқытудан тыс, мектеп қызметкерлеріне инклюзивті оқыту үшін мүмкіндік беру, жалпы мектептік тәсілді қабылдау және инклюзивті білім беруге кәсіби көзқарасты дамыту.

3. Педагогтің көзқарасымен бөлісу, бүкіл мектептің көзқарасымен бөлісу

Педагогтердің өзара түсіністігі үшін инклюзивті құзыреттілікті дамыту педагогтердің дағдылары мен тәжірибесін жеткілікті түрде көрсетуі керек. Сауалнама мен кластерлеу нәтижелері инклюзивті қолдауға қатысатын барлық білім беру мамандары үшін педагог құзыреттерінің өзектілігін нақты растайды.

Сол сияқты Профиль педагогтерді инклюзивті білім беру үшін құзыреттерді дамытуда сыныптан тыс қарауға шақырады. Дағдарыс және қалыпты мектеп тәртібінің бұзылуы кезінде кәсіби рөлдерді түсіну және өзгертуге ашық болу қажеттілігі бұрынғыдан да айқын. Мысалы, COVID-19 пандемиясы кезінде педагогтер білім алушылардың әлеуметтік-эмоциялық қажеттіліктерін қанағаттандыру рөлін өз мойындарына алды және өз оқу процестерін өзгертті (Еуропа агенттігі, 2021b). Бүкіл мектеп перспективасын есепке алу педагогтердің рөлдеріне әсер етеді және жалпы құзыреттіліктердің дамуына ықпал етеді.

4. Барлық білім алушыларға назар аударатын отырып, әділеттілікке назар аударыңыз

Инклюзивтілік құзыреттілігін дамыту әртүрліліктің артықшылықтарын да, әртүрлілік қиындықтарын да көрсетуі керек. Барлық білім алушыларды назарға алу үшін – барлығының қажеттіліктерін де, кейбіреулерінің нақты қажеттіліктерін де – ол барлығына сапалы білім беруге басымдық бере отырып, әртүрлі перспективаларды ескеруі керек. Уитоллер және Кинг Ториус (2016) пәнаралық және мәдениетаралық диалогті, сондай-ақ әмбебап дизайн үлгілерін және, мысалы, теңдік пен мүгедектікке сәйкес келетін ымдау тілі дағдыларын келтіреді.

Педагогтерді инклюзивті оқыту профилі әртүрлілік пен олардың қиылысуының барлық перспективаларын ескере отырып, жағдайды көп өлшемді түрде қарауға педагогтерді шақырады. Ол педагогтерге, басқа мектеп қызметкерлеріне және тәрбиешілерге әртүрлілікке жауап беру күш-жігерін сұрауға, рефлексиялауға және қайта ойластыруға, олардың құндылығын және оны жүзеге асырудың нақты контекстінде және күрделілігінде қосуға берілген құндылықты бағалауға мүмкіндік береді (Naraian, 2017).

Осыған байланысты білім беру мамандары осы тұрғыда әрекет ететін нәсілдік кемсітушілік және жалпы тікелей және жанама кемсітушілік сияқты

кемсітушіліктің көптеген түрлері туралы және олардың бір топтың үстемдігі идеясына сүйене отырып, топтар мен жеке тұлғаларды қалай шеттететіні және жоққа шығаратыны туралы хабардар болуы қажет (нәсілшілдік пен төзбеушілікке қарсы Еуропалық комиссия, 2018).

5. Құзыреттілікті дамытуға біртұтас көзқарас

Инклюзияға арналған құзыреттер жүйесі біртіндеп қолданысқа енгізілуі, қол жеткізілуі және үнемі дамуы тиіс білім беру саласындағы мамандардың құзыреттеріне тұтас және серпінді көзқарасты ескеруі тиіс. Білім беру саласындағы мамандардың құзыреттілігі жеке мұғалімдер мен олардың әріптестерінің, мектеп ұжымдарының, мектептердің және білім беруге қатысты басқа ұйымдардың контекст талаптарына сәйкес келу қабілеті, тиімділігі және дағдылары ретінде түсініледі (Аллан, 2011; Саена, 2014; Еуропалық агенттік, 2019).

Әртүрлі жағдайларда тиімді жұмысқа қалай қол жеткізілетінін түсіну үшін олар көрсететін негізгі құзыреттер мен процестерді «ашу» керек (Блемеке, Густафссон және Шавельсон, 2015). Құзыреттілік белгілі бір жағдайда жақсы ойластырылған іс-әрекеттің және табысты жұмыстың негізінде жатқан көзқарастардың, білім мен дағдылардың күрделі комбинациясы ретінде түсініледі. Бұл айырмашылық кәсіптік оқытуды күшті өзара байланысты көрсететін үш өзара байланысты элементтерден тұратын процесс ретінде сипаттайды. Олардың ешқайсысы өздігінен жеткілікті емес (Rouse, 2007; Shulman, 2004).

Сонымен қатар Профиль құзыреттілік салаларын оқшауланған құзыреттіліктің орнына TPL үшін анықталған негізгі құндылықтармен байланыстыра отырып, біртұтас тәсілді қолданады. Өзара байланысты көзқарастардан, білімдерден және өтпелі дағдылардан құралған «құзыреттілік салалары» құзыреттерді тым жеңілдетілген, механикалық және нұсқамалық пайдаланудан сақтану қажеттілігін көрсетеді (Еуропалық агенттік, 2012).

Оқыту мен мектептегі оқытудың сапасы мен тиімділігіне әсер ету үшін бірқатар құзыреттерді түсіну және жандандыру қажет. Құзыреттілік салалары кәсіпқойлар арасындағы рефлексия мен пікірталастың бастапқы нүктесі болып табылады. Оларға кәсіби мансап бойы «оқыту мен түсінудің барған сайын терең деңгейлерінде» оралуға болады (сол жерде, 23-бет).

6. Көп деңгейлі қолдануға арналған кәсіби оқыту құралы

Кәсіби континуумға енгізу үшін құзыреттілікті дамытуды кеңейту нәтижесінде және барлық қатысушы мамандар үшін құзыреттілік құрылымы TPL жүйесінің барлық деңгейлерінде орын алады. Инклюзивті тәжірибені дамыту және қолдау үшін мамандарға бірлесіп қатыса алатын үздіксіз кәсіптік оқыту мүмкіндіктері қажет. Кеңірек айтқанда, мектеп ұжымдары құрдастарының қолдауына, кері байланысқа және өз тәжірибелерінен тыс тәжірибе алмасуға

мұқтаж. Инклюзивті білім берудегі кәсіби әлеуетті арттыру үшін тұлға, мектеп, қауымдастық және саясат деңгейлері бір-бірін толықтырады.

7. Құндылықтарға негізделген тәсіл

Ең алдымен, тұрақты инклюзивті тәжірибені және кәсіпқойлар арасындағы тиімді диалогті қамтамасыз ету үшін инклюзия үшін құзыреттерді дамыту инклюзияның жалпы құндылықтарын көрсетуі керек.

Профильдің және құзыреттілік саласының негізгі құндылықтары

Бірлескен кәсіптік оқыту барлық TPL-ді қосудың басты ерекшелігі ретінде ерекшеленеді. Тиісті құзыреттілік салалары қосымша білім беру саласындағы барлық мамандарды кәсіптік оқыту үшін негізгі құндылықтардың маңыздылығын анықтайды [54] және ол қосымшада толыққанды сипатталған.

Бүгінгі таңда педагогтер әртүрлі білім алушылар топтарының жеке қажеттіліктерін қанағаттандыру, сыни ойлау және проблемаларды шешу сияқты 21 ғасырдағы дағдыларды дамыту, әлеуметтік-эмоциялық дағдылар, технологиялық өзгерістерге ілесу және т.б. сияқты күрделі үміттерге жауап беруі керек. Сонымен қатар олар көбінесе жаңа міндеттерді күтеді, соның ішінде әріптестерімен және басқа мамандармен ынтымақтастық, серіктестік орнату, басшылық пен басқаруға қатысу. Айта кету керек, педагогтер оқу бағдарламасы өзгеріп, жаңа деректер пайда болған сайын өз тәжірибесін дамыта алатын ізденімпаз және бейімделгіш тәжірибеге айналуы керек. Осындай әртүрлі үміттерді қанағаттандыру үшін педагогтердің кәсіби құзыреттілігі күрделі ұғым ретінде түсінілуі керек [103].

Жалпы, ЭЫДҰ педагогтердің кәсіби құзыреттілігін төмендегідей модельдейді (2-кесте):

2-кесте – Педагогтердің кәсіби құзыреттілігі үшін ЭЫДҰ тұжырымдамалық моделі

Мазмұны және педагогикалық білімі	Аффективті-мотивациялық құзыреттер мен сенімдер	Шешім қабылдау және кәсіби пайымдау	Оқыту тәсілдері
↑ Оқу мүмкіндіктері		Нұсқаулық ↓	
Педагогтерді оқыту - бастауыш педагогикалық білім - үздіксіз кәсіби даму - ресми және бейресми оқыту	← Зерттеу және тәжірибе	- ойлау - әлеуметтік-эмоциялық Білім алушыларды оқыту	

Деректерге сүйенер болсақ, ЭЫДҰ тұжырымдамалық негізі педагогтердің кәсіби құзыреттілігін көп өлшемді құрылым ретінде модельдейді. Бұл педагогтердің кәсіби білім базасын – мазмұнды және педагогикалық білімді – сондай-ақ аффективті-мотивациялық құзыреттерді қамтиды. Оқыту сонымен қатар педагогтерге оқытудың нақты контексттерін немесе эпизодтарын талдауға және бағалауға және олардың білімі мен құзыреттеріне сүйене отырып, оқыту тәсілдері туралы шешім қабылдауға мүмкіндік беретін шешім қабылдау және кәсіби пайымдау дағдыларын қажет етеді. Оқыту тәсілдері мұнда оқу жоспары мен сабақты жоспарлауға, оқыту әдістерінің жиынтығын таңдауға және қолдануға, сыныпты басқару әдістеріне, білім алушыларды бағалауға және т.б., ал оқыту – бұл тәсілдерді сыныпта жүзеге асыруға қатысты [103].

Канада тәжірибесі

Онтариода «Жаңа педагогтерге арналған кіріспе бағдарламасы» қызметке енді ғана кіріскен педагогтерге білім алушылар үшін инклюзивті оқу ортасын құру үшін қажетті дағдыларды дамытуға көмектеседі. Онда теңдік, гендер, нәсіл және мәдениет секілді тақырыптар қарастырылады. Британдық Колумбияда қызметкерлерді дамытудың тұрақты жоспары барлық педагогтер үшін білім алушылардың ерекше қажеттіліктерін қанағаттандыру үшін міндетті болып табылады. Сонымен қатар округтер ерекше білім беруді қажет ететін білім алушылармен жұмыс істейтін барлық қызметкерлердің «дәлелді тәжірибеге ықпал ету үшін өндірістен қол үзбей тиісті оқу мүмкіндіктеріне қол жеткізуін» қамтамасыз етуі керек.

Колледждер өз қызметкерлеріне, оқытушыларына студенттерге білім беру қызметтерінде әртүрлілік, әсіресе этномәдени әртүрлілік мәселелерін шешуге көмектесу үшін біліктілікті арттыру және хабардарлықты арттыру шараларын ұсынады. Сонымен қатар Жоғарғы Кеңес (2019) инклюзивті білім беру моделіне көшу үшін қандай әрекеттер жасау керектігі туралы ойларын жалғастырғысы келетін бастауыш және орта мектеп тәрбиешілеріне арналған бірқатар оқу және ақпараттық құралдарды әзірледі [55].

Канадада педагогтерді даярлау негізгі құзыреттерге негізделген. 2021 жылы Білім министрлігі педагогтердің кәсіби құзыреттілігін жаңартты, онда 7-ші құзырет білім алушылардың алуан түрлілігін назарға алуды қамтиды.

Педагогтерге арналған бұл оқу құралында кең мағынада білім алушылардың әртүрлілігін ескеру педагогтер өздері жұмыс істейтін контекстті ескере отырып, кездесетін білім алушылардың барлық түрлеріне бейімделуге мүмкіндік беретін шаралар жиынтығын жүзеге асыруы керек дегенді білдіреді.

Бұл педагогтерге олардың жетістіктеріне ықпал ету және олардың дамуын барынша қолдау үшін айырмашылықтарына қарамастан, білім алушылардың қажеттіліктеріне бейімделген әртүрлі мазмұнды, құрылымдарды, тапсырмаларды және процестерді ұсынуға мүмкіндік береді. Сонымен қатар педагогтер жекелендірілген тәсілді бүкіл сыныпқа арналған әрекеттермен

теңестіруі керек, осылайша жеке білім алушылар өздерін басқалармен тең сезінеді және барлығын біріктіретін жалпы іс-шараларға қатысады.

Білім алушылардың әртүрлілігіне жауап беру инклюзивті білім беруге байланысты барлық мәселелерді есепке алуды білдіреді. Білім алушылар арасындағы барлық айырмашылықтар бірдей білім беру проблемаларын білдірмейді, өйткені олардың барлығы бірдей типте емес және бірдей араласуды қажет етпейді. Алайда бұл жерде дифференциацияны оқытудың ажырамас бөлігіне айналдыратын аспектілерге назар аудару пайдалы болар еді.

Білім алушылардың әртүрлілігін ескеру әртүрлілікті құрметтеуді білдіреді және жақсы әлеуметтенуге және сайып келгенде, оқудағы табысқа жол ашады. Осы өсіп келе жатқан әртүрлілікті ескере отырып, сараланған оқыту әдістерін қолдану педагогтердің негізгі құзыретіне айналады. Сараланған оқыту сонымен қатар кейбір білім алушылар табысқа жету үшін қажет қосымша білім беру қызметтерімен (түзету бойынша оқыту, логопедия, психология және т.б.) бірлесіп жүзеге асырылуы керек. Бұл тұрғыда жауапкершілікті ұжымдық бөлу әсіресе орынды. Осылайша, олардың рөлдері мен міндеттеріне сәйкес білім берудің әртүрлі мүдделі тараптары барлық білім алушылардың жетістіктеріне ықпал ету үшін бірлесіп әрекет ете алады.

Инклюзивті ортада жұмыс істейтін педагогтің негізгі құзыреттері ретінде келесі құзыреттер көрсетілген:

- білім алушыларға олардың қажеттіліктеріне, проблемалары мен мүмкіндіктеріне қарай ұсынылатын оқу жағдайлары мен қолдауды бейімдейді;
- қажеттіліктерді қанағаттандыру немесе оқу жолындағы нақты кедергілерді жену үшін қолда бар ресурстарды пайдаланады;
- білім алушылардың білім беру мақсаттары мен оқытудағы сараланған қажеттіліктерін ескеретіндей білім алушыларды топтастырады;
- алдын ала белгіленген мақсаттарға сәйкес білім алушылардың нақты қажеттіліктерін қанағаттандыру үшін педагогикалық икемділікті, бейімделу және түрлендіру шараларын пайдаланады;
- білім алушылардың әртүрлілігінен пайда көретін және барлығына пайдалы сыныптағы өзара көмек стратегияларын насихаттайды;
- мамандармен, ата-аналармен кеңеседі немесе білім алушылардың қажеттіліктері мен білім беру жолдары туралы ақпарат алу үшін тиісті құжаттармен танысады және осы ақпаратты өзінің оқуында ескереді;
- әлеуметтік бейімделмеген немесе оқуда қиындықтары бар білім алушыларға немесе мүгедектік немесе мүгедектік белгілері бар білім алушыларға қызмет сұрату үшін тиісті рәсімдерді қолданады;
- мектеп командасымен бірге оқудың немесе оқуды қолдаудың жеке жоспарларын жүзеге асырады және олардың орындалуын қадағалайды [56].

Жалпы, Канадада жаңа мұғалімнің кәсіби қалыптасуына ықпал етудің қуатты тетігі – әдістемелік ұсынымдардың болуы. Барлық әдістемелік ұсынымдарды әзірлеу маманның кәсіби қызметінің теориялық білімі мен тәжірибесін біріктіретін рефлексивті тәсілге негізделген. Жаңадан бастаушы

педагогтің рефлексивті оқыту тұжырымдамасының бастапқы алғышарты – біліктілікті арттыру оның тәжірибесіне негізделуі керек.

Рефлексивті оқыту моделі бастаушы педагог өзінің кәсіби дамуының субъектісі, «ойлаушы практик», «рефлексиялайтын маман» деп болжайды және бұл аспектіде оның негізгі сипаттамалары:

- тиімді өзара іс-қимыл жасай білу;
- өз жұмысына қанағаттану;
- білім алушылардың белсенділігін ынталандыру мүмкіндігі;
- нақты жеке тәжірибені құрылымдау мүмкіндігі;
- өзіне деген сенімділік;
- педагогикалық үдерісте білім алушыларға бағдарлану;
- кәсіби қызметтің өз тәжірибесін талдай білу [57].

Оқытудың рефлексивті моделі аясында педагогтің кәсіби теориялық мәселелерді шешу үшін теориялық білімді қолдану қабілеті мен дайындығы қалыптасады. Рефлексивті тәсіл идеясын жүзеге асыру бастаушы педагогтің мамандыққа ену процесінде «ішкі оқыту» идеясының әлеуетін бағалауға мүмкіндік береді. Ішкі оқыту – бұл педагогтердің біліктілігін тікелей жұмыс орнында: мектептерде, сабақтарда арттыруға жағдай жасайтын механизм. Тікелей жұмыс орнында оқыту мектептің міндеттеріне, нақты педагогтердің мүдделері мен қиындықтарына бағытталған, жаңадан бастаған педагогтің өзін-өзі дамытуы мен өзін-өзі тәрбиелеуіне ықпал ететін рефлексивті-инновациялық оқу ортасын құруға ықпал етеді [57].

Финляндия тәжірибесі

Финдік жетістік тарихының негізінде жоғары білікті, ынталы және тәуелсіз педагогтер тұр. Педагог мамандығы Финляндияда өте танымал және жоғары бағаланады. Барлық фин оқытушыларының ғылыми дәрежесі бар; олар жоғары білікті және өз кәсібінде жоғары бағаланады. Ұлттық негізгі оқу бағдарламасына сәйкес барлық педагогтер білім алушыларды оқытуға бағыттауға, оларға маңызды оқу қабілеттері мен дағдыларын игеруге көмектесуге және оқуға байланысты ықтимал проблемалардың алдын алуға тырысуға міндетті. Олар білім алушыларға әртүрлі оқыту стратегияларын қолдануға және оқу дағдыларын дамытуға көмектесуі керек [58].

XXI ғасырдың басында барлық білім алушылардың білім алуы мен дамуына жақсырақ қамқорлық жасау үшін заңнаманы, процедураларды және педагогиканы одан әрі жетілдіру туралы көптеген пікірталастар болды. 2006 жылдың 14 наурызында Финляндияның Білім және мәдениет министрлігі арнайы қажеттіліктер мен инклюзивті білім беруді дамытудың ұзақ мерзімді стратегиясына ұсыныс дайындау үшін жетекші топты тағайындады. Ерте балалық шақ және негізгі білім беру стратегиясы 2007 жылдың қарашасында жарияланды және 2010 жылдың күзінде іске қосылды.

Стратегия педагогтердің орталық рөліне баса назар аударады. Инклюзивті білім беруді дамыту педагогтердің біліміне айтарлықтай

инвестиция салуды талап етеді. Финляндияда педагогтердің нағыз білім беру мамандары ретінде қолдарынан келгеннің барлығын жасайтындарына сенеді, сондықтан олар сабақта үлкен педагогикалық тәуелсіздікке ие. Мектептер сондай-ақ негізгі ұлттық оқу бағдарламасы аясында өз жұмысын ұйымдастыруда айтарлықтай дербестікке ие.

Жақын арада жүргізілген зерттеулер әлеуметтік өзгерістерден туындайтын жаңа құзыреттілік талаптары педагогтердің білім алушылармен, ата-аналармен және әріптестермен бірлескен серіктес ретінде кездесу мүмкіндігін айқындайтынын көрсетеді. Педагогтер талаптардың күшеюіне өз бетінше төтеп бере алмайды. Жақсы жұмыс істейтін көпмәдениетті мектеп қауымдастық ретінде әрекет етеді, оның нәтижелері оның білім алушылардың жеке және арнайы дағдыларын жалпы игілікке пайдалана білуіне байланысты. Әлеуметтік мәселелердің көбейіп, ерекше назар аударуды қажет ететін білім алушылар санының артуына байланысты мектептегі мәселелерді шешуде педагогтерге педагогикалық, сонымен қатар әлеуметтік білім мен дағдылар қажет. Педагогтер де мектептің сыртқы ортасымен өзара әрекеттесуге ашық болуы керек [59].

Университет оқытушыларының біліктілігін арттыру бөлімдері, үздіксіз кәсіби даму орталықтары (мысалы, Валтери оқу және кеңес беру орталығы) және Ұлттық білім агенттігі жыл сайын педагогтерге қосымша білім мен үздіксіз кәсіби дамуды қамтамасыз етеді. Практикаға негізделген курстар жұмыс орнында кеңес беруді қамтуы мүмкін. Үздіксіз кәсіби даму педагогтер үшін міндетті болып табылады. Жалпы білім беру жүйесінде педагогтер жылына кемінде үш күн сабақ беруге қатысуға міндетті [58].

Педагогтердің құзыреті бір-бірімен тығыз байланысты көзқарастар, білімдер мен дағдылар секілді салаларды қамтиды (Еуропалық арнайы білім беру және инклюзивті білім беру агенттігі [EASNIE], 2012).

Жалпы білім беретін сыныптарда әртүрлі топтардағы білім алушыларды оқыту үшін педагогтерге қандай құзыреттілік қажет екенін қарастыру – басты сұрақ. Еуропалық арнайы білім және инклюзивті білім беру агенттігі «Инклюзивті ортада жұмыс істейтін педагог» профилін жариялады.

Профиль төрт негізгі құндылықты қамтиды:

- оқытудың жан-жақтылығын бағалау;
- барлық білім алушыларға қолдау көрсету;
- басқалармен жұмыс
- тұлғаның үздіксіз кәсіби дамуы.

Зерттеушілер инклюзивті білім беруді жүзеге асыруда жақсы жалпы білім беру білімі мен ынтымақтастық дағдыларының маңыздылығын атап көрсетеді.

Дегенмен, қазіргі зерттеулерге сәйкес, педагогтердің ерекше білім беруді қажет ететін білім алушыларды жалпы сыныпта оқыту үшін нақты педагогикалық білімдері жетіспейді.

Финляндияның білім беру кәсіподақ ұйымы (ОАҰ 2017) жүргізген сауалнама нәтижелеріне сәйкес, педагогтер өз қабілеттерін қолдау жүйесіне және білім алушыларды қолдауға теріс қарайды.

Сауалнамаға қатысқан педагогтердің шамамен үштен бір бөлігі қолдаудың үшінші деңгейінде білім алушыларды оқыту үшін білімдерінің жетіспеушілігі жөнінде хабарлады (Raju et al. 2016). Raju et al. басқа зерттеулер (2018) нәтижелері педагогтердің барлық білім алушыларға жақсы жалпы білім беру үшін, сондай-ақ оқуда қиындықтары бар білім алушыларға барабар қолдау көрсету үшін нақты білім беру білімі мен уақыты жетіспейтінін көрсетті.

Арнайы білімнің болмауы педагогтердің мүмкіндігі шектеулі білім алушыларды оқытуға деген көзқарасына әсер етеді (керісінше, арнайы білімнің болуы мен сыныптағы инклюзивті ортаны басқара білу сезімі педагогтердің инклюзивтілікке деген көзқарасына оң әсер етеді).

Сонымен қатар инклюзивті білім беру бойынша жұмыс орнында оқытудан өткен және жеке оқу жоспарын құру процесіне белсенді қатысқан педагогтер мұндай оқытудан өтпегендерге қарағанда, инклюзивті қолдау жүйесіне оң көзқараспен қарайды.

Педагогтердің инклюзивті білімге деген көзқарасы олардың өз тиімділіктеріне сенімдеріне де байланысты, бұл «педагогтер инклюзивті тәжірибені нақты және прагматикалық деңгейде қолдана алатынына неғұрлым көбірек сенсе, соғұрлым олардың инклюзивтілікке көзқарасы оң болады» дегенді білдіреді. Инклюзивті білім беруді жүзеге асыруға қатысты педагогтердің өзіндік тиімділігін халықаралық зерттеулер көрсеткендей, педагогтерді өз сыныптарына мүмкіндігі шектеулі балаларды қосудың салдары көп алаңдатады, сонымен қатар олардың осы балалардың қажеттіліктерін қанағаттандыруға өз қабілеттеріне күмәнданады.

Мүгедектік туралы білім – мүмкіндігі шектеулі білім алушыларды оқытуда олардың өзіндік тиімділігіне әсер ететін маңызды фактор. Тұлға және мектеп климаты, соның ішінде мектеп басшылары мен құрдастарының қолдауы да педагогтің өзін-өзі тиімділігіне әсер етуі мүмкін. Дегенмен фин педагогтерінің инклюзивті тәжірибедегі жалпы өзіндік тиімділігі салыстырмалы түрде жоғары. Педагогтердің қолдау жүйесінің тәжірибесіне қатысты өзіндік тиімділігін тереңірек түсіну үшін олардың көзқарасы бойынша зерттеу жүргізілуі керек [60].

Білім беруді жаңарту саласындағы педагогтердің құзыреттілігін арттыру мақсатында Білім министрлігі OSAAVA бағдарламасын (2010-2016) құрды. Бағдарламаның мақсаты фин педагогикалық ұжымы мен тәрбиешілерінің кәсіби құзыреттіліктерін арттыру үшін тұрақты түрде қосымша білім алуын және өндірістік оқытудан өтуін қамтамасыз ету болып табылады.

Жалпы, педагогтің білімі «педагог – зерттеуші» принципіне негізделген. Педагогтер өз жұмысын үнемі ой елегінен өткізіп, талдап, оқытуды үздіксіз үдеріске айналдыруға дағдыланады. Сонымен бірге педагогтерді ғылыми тұрғыдан ойлауға үйретеді. Педагогтердің зерттеулері Финляндияда жиі кездеседі.

Финляндияда заңмен анықталған педагогтерге қойылатын ресми біліктілік талаптары бар. Базалық білім берудің барлық жаңа педагогтері магистр дәрежесіне ие болуы керек [61].

Университеттің педагогтерді оқыту бағдарламалары педагогтің дербес тұлғасын дамытуға бағытталған. Фин ғалымдары бұл мақсатқа жетудің маңызды құралы автономия жағдайында оқытудың кәсіби құзыреттіліктерін дамытуды, сыртқы бақылаудың минимумын және максималды жауапкершілікті қамтамасыз ететін әдіс екендігіне, атап айтқанда, білім алушыларды күнделікті кәсіби рефлексия ретінде оқытуға, өзінің педагогикалық іс-әрекеті және әріптестерімен, білім алушылармен, олардың ата-аналарымен және жергілікті қоғамдастықпен өзара әрекеттестігі туралы білім алу тәсіліне бағытталғанына назар аударады [62].

Жекелеген жұмыстарда рефлексияның жеке жоспарды әзірлеу кезеңінде, содан кейін шағын топтар, семинарлардағы топтық пікірталастар, пән бойынша теориялық тұжырымдамалар мен классикалық әдебиеттерді зерделеу нәтижелері, оқытудың жеке маршруттарын жоспарлау, сондай-ақ дербес зерттеулер, практикалық бақылаулар және мектептерде сабақ өткізу нәтижелері бойынша өзін-өзі есеп беру түрінде қалай жүзеге асырылатындығы егжей-тегжейлі сипатталған.

Финляндияда COVID-19 пандемиясы кезінде білім берудің барлық деңгейлерінде қашықтықтан оқытуға жылдам көшу тәжірибесі де көрініс тапты: цифрлық педагогикадағы инновациялар, педагогтердің DIGI педагогикасы және білім алушылардың DIGI құзыреттері, стресстің жоғарылауы, эмоциялық күйзеліс, т.б. [62].

Педагогтерді инклюзивті ортада жұмыс істеуге дайындауға ерекше көңіл бөлінеді. Финляндия Еуропалық арнайы қажеттіліктер және инклюзивті білім беру агенттігінің «Инклюзивтілікке педагогтерді оқыту» жобасының қатысушысы болып табылады [62].

Үш жылдық жоба білім беру саласындағы басқа да мүдделі тараптарды білдіретін сарапшылардың: мектеп пен педагогтерді оқытудың әртүрлі секторларының саясаткерлері мен практиктерінің, жұмыс істейтін студент мұғалімдердің, ата-аналар мен білім алушылардың қатысуымен өтетін түрлі іс-шаралар мен пікірталастарға негізделген. Олар инклюзивті ортада барлық педагогтерге өз жұмысын қолдауға қажетті құзыреттерді ұжымдық түрде талқылады және пәнге, мамандыққа немесе ол оқытатын жас тобы немесе ол жұмыс істейтін мектеп түріне қарамастан, оқытуды бастаған әрбір адамда қалыптасуы қажет негізгі дағдыларды, білім мен түсінікті, көзқарастар мен құндылықтарды анықтады.

Жобаның негізгі нәтижелерінің бірі – бастауыш педагогикалық білім беру (Initial Teacher Education – ITE) бағдарламаларын әзірлеу және енгізу бойынша «Инклюзивті мұғалімдер профилі» нұсқаулығы. Профиль білім алушылардың айырмашылықтары құндылығын қамтитын педагогтердің негізгі құзыреттері мен аялары жүйесінде әзірленді. Мұндайда айырмашылық білім беру үшін ресурс және актив ретінде, барлық білім алушылардың академиялық, практикалық, әлеуметтік және эмоциялық оқуында ықпалдастық таныту ретінде; барлық педагогтер үшін ынтымақтастық пен топтық жұмыстың маңыздылығы ретінде қарастырылады. Профильдегі ең маңыздысы – жеке кәсіби дамудың

анықтамасы: оқыту – бұл оқу қызметі, педагогтер өмір бойы оқуы үшін жауапкершілікті өз мойнына жүктейді және педагогтер рефлексивті практик ретінде құзыреттілік саласы тұжырымдамасы [62]. Алайда, мұнда да ерекшелік Профиль тиісті мазмұнды, жоспарлау әдістерін және қажетті оқу нәтижелерін анықтау үшін ынталандырушы материал ретінде қарастырылады [62].

Тұтастай алғанда, Финляндия университеттерінде педагогикалық білім берудің басты мақсаты ретінде педагогтің дербес тұлғасын дамыту сөзсіз құндылық деп айтуға болады: басты мақсат – білім беру жағдайларын жан-жақты зерттеуге дайын, оқытудың әртүрлі модельдері мен принциптері шеңберінде тәуелсіз білім беру шешімдерін қабылдауға қабілетті және олардың нәтижелері үшін жауап беретін мұғалімді даярлау. Университет қабырғасында болашақ педагог білім мен дағдыларды игеріп қана қоймай, кәсіби дүниетанымды қалыптастырады және рефлексиялаушы практикке айналады. Дәл осы кәсіби рефлексияны оқыту автономия жағдайында, ең аз сыртқы бақылау және максималды жауапкершілік жағдайында оқытудың кәсібилігін дамытуға және Финляндияда жоғары сапалы білім беру нәтижелерін қамтамасыз етуге ықпал етеді [62].

Франция тәжірибесі

Француз зерттеушілерінің пікірінше, құзыреттілік – бұл адамға күрделі қызмет түрін жүзеге асыруға мүмкіндік беретін ықтимал эмоциялық, танымдық және психомоторлық әрекеттердің жиынтығы. «Педагогикалық құзыреттілік» түсінігі іс-әрекеттің табыстылығын анықтайтын жағдаяттардың белгілі бір түріне немесе жағдаяттық міндеттерге барабар білім, педагогикалық шеберлік және кәсіби қабілеттердің синтезі ретінде қарастырылады.

Педагогтердің кәсіби дайындығының мазмұны мен ұйымдастырылуын анықтау бес құзыреттілік өрісін талдауды қажет етеді:

1) сынып өміріне, оқу уақытын басқаруға және ұйымдастыруға, оқу кеңістігін ұйымдастыруға және пайдалануға, оқу іс-әрекетінің түрлерін және оқытудың әртүрлі құралдарын таңдауға, сыныптағы атмосфераны реттеуге байланысты құзыреттер;

2) білім алушыларға және олардың ерекшеліктеріне қатысты қарым-қатынас, білім және оқу қиындықтарының түрлерін зерттеу және білім алушыларға ықтимал көмек көрсету, оқыту стильдерін білу мен зерттеуді көздейтін, оқытуды саралауға және білім алушыларға қолдау көрсетуге мүмкіндік беретін, мақсаттар мен қызмет түрлерін дараландыруды, оң бағалау мен тиімді көмекті қамтамасыз ететін мәселелерді шешуге мүмкіндік беретін құзыреттер;

3) оқытылатын пәндерге қатысты және адекватты ғылыми білімді талап ететін құзыреттіліктер, білім алушыларда бұрыннан бар білімдер негізінде оларды оқу процесіне кіріктіру қабілеті, пәнаралық байланыстарды ескере отырып оқыту мазмұнын жоспарлай білу, типтік оқу бағдарламаларын терең

түсіну және оларды білім алушылардың қажеттіліктері контекстінде жүзеге асыру құзыреттері;

4) педагогтің әлеуметтік ортамен әрекеттесу сипатына қарай қоғамдағы рөлімен анықталатын құзыреттіліктер. Олай болса, педагог білім алушылардың ата-аналарымен байланыс орнатуы, олардың үлгерімі туралы хабарлауы қажет; тыңдаушыларды әлеуметтік және кәсіби интеграциялау мәселелері бойынша әріптестермен пікірталас өткізу, біліктілігін арттыруы қажет;

5) педагогикалық процесс үшін ең маңызды болып табылатын педагогтің жеке құзыреттіліктері. Бұл оқыту, әрекеттер мен техникаларды талдау қабілеті. Педагогикалық кәсіптің мағынаны табу, жаңа педагогикалық стратегияларды игеру, оқытудың әртүрлі жаңа сынау сияқты аспектілері назар аударуға тұрарлық деп саналады, бірақ педагог құзыреттілігінің нақты дәлелі – ол үнемі өзіне сұрақтар қойып, болған оқиғаларды талдау негізінде нақты шешімдер қабылдауы [63].

Бұл ережелер Франциядағы жоғары педагогикалық білім беру тұжырымдамаларында дамыды, онда педагогтің педагогикалық құзыреттілігі туралы мәселеге әртүрлі көзқарастар жүзеге асырылады. Болашақ педагогтің кәсіби құзыреттілігі үш саламен байланысты: оқу пәнін білу; оқытуды басқару; білім беру жүйесін және оның ортасын білу.

Бұл тұрғыда педагог құзыреттілігінің төрт түрі ерекшеленеді:

- риторикалық құзыреттілікке ие және арнайы дайындықты қажет етпейтін «педагог-магистр»;

- «педагог-техник», оның дайындығы тәжірибелі педагогтің тәжірибесіне сүйенді және оның қызметіне еліктейді;

- педагог-инженер, технолог;

- педагог-рефлексивті практик, өзінің практикалық қызметін талдауға, мәселелерді шешуге, стратегияларды анықтауға қабілетті. Оның кәсіби дайындығы практикалық іс-әрекет пен мета-танымды талдау қабілеттерін қалыптастыруға бағытталған [63].

Көптеген зерттеулер көрсеткендей, қазіргі уақытта Франция ғалымдарының жұмысындағы басым парадигма «рефлексивті оқыту» парадигмасы болып табылады. Рефлексияға ықпал ететін кәсіби-педагогикалық дайындыққа ерекше мән беріледі.

Педагогтің кәсібилігі қандай құзыреттерге негізделеді деген сұраққа жауап қабылданған парадигмаға байланысты. Бұл жағдайда «құзыреттілік» термині кең мағынада қарастырылады: білім, білік болу қабілеті, белгілі бір саладағы міндеттер мен мәселелерді шешуге қажетті дағдылардың болуы. Алдын ала таңдалған парадигмаға байланысты басым құзыреттер жиынтығы және сәйкесінше кәсіби-педагогикалық дайындық әдістері өзгереді. Л. Пакэ педагог қолданатын оқыту әдістеріне сүйене отырып, болашақ педагогтерді кәсіби-педагогикалық даярлаудың 6 парадигмасын қарастырады:

- «жетекші мұғалім» (*maitre instruit*), яғни білімді жақсы меңгерген;

- «техник» (*technicien*), яғни техникалық дағдыларды игерген;

- «шығармашыл практик» (praticien-artisan), яғни іс жүзінде контексттелген әрекет схемаларын алған;

- «рефлексивті практик» (praticien reflexif), яғни азды-көпті теориялық практикалық білімі бар;

- «әлеуметтік өмірдің белсенді қатысушысы» (acteur social), яғни оқу орнының ұжымдық жоспарларына қатысатын және күнделікті сабақтардың антропоәлеуметтік мақсаттарын білетін;

- «тұлға» (personne), дәйекті және логикалық өзін-өзі дамытушы [64].

ЭЫДҰ (Talis 2018) мәліметтері бойынша, Франциядағы мектеп басшыларының көбі ерекше білім беруді қажет ететін білім алушыларды оқытуда педагогтердің құзырет тапшылығы туралы хабарлайды (70,5%, 2/49 дәрежесі, 2018 ж.)

Аралас қабілет жағдайында оқытуға «жақсы дайындалған» немесе «өте жақсы дайындалған» Франциядағы педагогтердің үлесі төмен (25,3%, 48/50 орын, 2018).

Ерекше қажеттіліктері бар білім алушыларды оқыту кезінде кәсіби дамудың жоғары қажеттілігі туралы есеп беретін бастауыш сынып педагогтерінің үлесі ерекше маңызды (46,9%, орын 2/14, 2018)

Бастауыш мектеп директорларының көп бөлігі Францияда ерекше қажеттіліктері бар білім алушыларды оқытуда педагогтердің құзыреттіліктерінің жетіспеушілігінен сапалы білім беруді қамтамасыз ету қиынға соғатынын хабарлайды (61,7%, 2/14, 2018 ж.).

Ерекше білім беруді қажет ететін білім алушыларға арналған сабақтарды өзгерту Франциядағы кейбір бастауыш сынып педагогтері үшін стресс көзі болып табылады (79,6%, 1/14 рейтинг, 2018 ж.) [65].

Бұл құжат Франциядағы барлық педагогтерге, қай деңгейде жұмыс істесе де, он «маңызды» дағдылардың тізімін береді. Құжатта білімді қолдану және кәсіби мінез-құлық үшін оқыту барысында меңгерілуі қажет кәсіби дағдылар сипатталған.

Осы құзыреттіліктердің әрқайсысында қосымшада [66] қамтылған білім алушылардың ерекше білім беру қажеттіліктерінің ықтимал ескерілуін табуға болады.

Италия тәжірибесі

Елдегі барлық мектеп қызметкерлері, барлық мектеп деңгейіндегі тәрбиешілер мен директорлар ерекше білім беруді қажет ететін балаларды оқыту бойынша жұмыс орнында арнайы оқудан өтеді. Оқу іс-әрекеті қауіп-қатерді ерте анықтау, білім алушымен де, сынып тобымен де қабылданатын дидактикалық шаралар, бағалау процедуралары мен нұсқаулар сияқты тақырыптарға бағытталған. Арнайы оқу бағдарламаларын MIUR және мектептер олардың автономиясына сәйкес әзірлейді. Оқу іс-шараларына университеттер, ғылыми-зерттеу институттары, ғылыми ұйымдар,

қауымдастықтар және жергілікті денсаулық сақтау органдары да қатыса алады.

Сонымен қатар MIUR аумақтық қолдау орталықтарының желісін құрды (Centri Territory di Supporto – CTS). Бұл педагогтер/зерттеушілер инклюзивті оқыту технологияларына маманданған ерекше қажеттіліктері бар балаларға арналған мектептер. Италияда барлығы – 106 CTS.

CTS мектеп интеграциясын ілгерілету үшін жергілікті жерде жұмыс істейді. Әрбір провинциялық аймақта кемінде бір мектепті MIUR келісімі бойынша өңірлік мектеп кеңестері (Uffici scolastici Regionali – USR) CTS ретінде белгілейді.

CTS педагогтер мен басқа мектеп мамандарын, сондай-ақ ата-аналар мен білім алушылардың өздерін технологияны дұрыс пайдалануға үйрету бойынша бастамаларды қолдайды.

Шағын ауқымда басқа мектептер аумақтық инклюзия орталықтары ретінде жұмыс істейді (Centri Territory per l'inclusione – CTI). CTI мұғалімдерге арнайы білім беру қажеттіліктеріне қатысты кез келген мәселелер бойынша байланыстар мен нұсқаулар беру арқылы мектептің интеграциялық желілерін кеңейтеді.

CTS және CTI командалары арнайы білім беру қажеттіліктеріне байланысты арнайы құзыреттерге ие. Бұл оларға арнайы кеңестер мен тренингтер арқылы мектептер мен әріптестерге нақты қолдау көрсетуге мүмкіндік береді. Мысалы, мүмкіндігі шектеулі білім алушылармен жұмыс тобына негізінен көмекші мұғалімдер, сонымен қатар инклюзияның жаңа технологияларын меңгерген пән мұғалімдері кіреді.

107/2015 Заң білім беру ұсыныстарының үш жылдық жоспарын (PTOF) педагогтер мен мектеп қызметкерлерін оқытудың ұлттық үш жылдық жоспарымен байланыстырады. Ол әрбір мектептегі барлық оқу қажеттіліктерін, инклюзивті тәжірибелерді, ақпарат пен хабардарлықты ескереді [67].

TALIS 2018 деректері бойынша әртүрлі қабілеттерді оқыту педагогтердің кәсіби дамуының жоғары үлесіне (74,1%, 1/50 дәреже, 2018) кірді [68].

Польша тәжірибесі

Қазіргі уақытта мектеп бітірушілер міндетті бастауыш педагогтік білімнің бір бөлігі ретінде мектептің күрделі педагогикалық, тәрбиелік міндеттерін орындауға қажетті білім, білік және дағдыларды меңгеруі тиіс. Бұған білім алушылардың қажеттіліктері мен қабілеттеріне қарай оқу бағдарламаларын әзірлеу және бейімдеу кіреді.

№1 қосымшаға сәйкес оқудың жалпы нәтижелері пән мұғалімі, теориялық кәсіптік пәндер мұғалімі, практикалық кәсіптік білім беру мұғалімі, сынып жетекшісі, психология пәні мұғалімі, педагог мамандығы бойынша жұмыс істеуге дайындалып жатқан түлектердің келесі міндеттерін көрсетеді:

- **білім тұрғысынан – білу және түсіну:**

- инклюзивті білім беру мәселелері және инклюзивтілік принципін жүзеге асыру жолдары;

- білім алушылардың білім беру қажеттіліктерінің әртүрлілігі және мектеп тарапынан оқу-тәрбие процесін бейімдеу қажеттілігі;

- балалар мен мүгедектердің құқықтары;

- оқыту әдістері және білім алушылардың әртүрлі білім беру қажеттіліктерін ескере отырып, пәнді оқытуды немесе сабақтарды өткізуді қолдаудың тиімді әдістерін қалай таңдау керек.

• **дағдылар тұрғысынан – білу:**

- жағдаяттар мен педагогикалық құбылыстарды бақылау, педагогикалық және психологиялық білімдерін пайдалана отырып, талдау жасау, проблемаларды шешу жолдарын ұсыну;

- білім алушылардың қажеттіліктерін, мүмкіндіктері мен қабілеттерін тану, олардың жан-жақты дамуын, белсенділігін және оқу процесіне және қоғамға қатысуын қамтамасыз ететін іс-шараларды әзірлеу және өткізу;

- білім алушылардың әртүрлі білім беру қажеттіліктерін ескере отырып, оқу бағдарламаларын әзірлеу және енгізу;

- қызығушылықтарын ояту және қабілеттерін дамыту мақсатында білім алушылармен жұмыс жасау;

- оқытудың мазмұнын, өзін-өзі тәрбиелеу және білім алушылардың жетістіктерін ынталандыру бойынша тапсырмалар мен жұмыс формаларын дұрыс таңдау;

- білім алушылардың өзін-өзі дамытуын ынталандыру үшін бағалау мен кері байланысты пайдалану;

- білім алушылардың үлгерімін, белсенділігін және мектептің қоғамдық өміріне қатысуын қадағалау;

- ерекше білім беруді қажет ететін, соның ішінде көші-қон тәжірибесіне байланысты бейімделу қиындықтары бар, әртүрлі мәдениеттер немесе поляк тілін нашар білім алушылармен жұмыс.

• **әлеуметтік құзыреттер тұрғысынан – дайын болу:**

- әрбір жеке тұлғаны құрметтеуді басшылыққа ала отырып, кәсіби қызметте әмбебап этикалық принциптер мен нормаларды қолдану;

- білім беру және оқу процесінің барлық қатысушылары, соның ішінде білім алушылардың ата-аналары немесе қамқоршылары арасында өзара сенімге негізделген қарым-қатынастарды құру және оларды білім беру тиімділігін арттыруға ықпал ететін іс-шараларға тарту;

- әртүрлі ортадағы және әртүрлі эмоциялық күйдегі адамдармен қарым-қатынас жасау, жанжалдарды диалог арқылы шешу және сыныпта және одан тыс жерде қарым-қатынас үшін қолайлы атмосфераны құру;

- инклюзивті білім беруді ұйымдастыруға байланысты шешімдер қабылдау.

Бұл сұрақтар әрбір сынып тобының нақты тапсырмаларында қамтылған, бірақ инклюзивті білім берудің жеке модулі жоқ.

2-қосымшаға сәйкес оқудың жалпы нәтижелері балабақшада мектепке дейінгі тәрбиеші болып жұмыс істеуге дайындалатын түлектер (басқалармен қатар):

• **білім тұрғысынан** – білу және түсіну:

- инклюзивті білім беру мәселесі және инклюзивтілік принципін жүзеге асыру жолдары;

- мәдениетаралық білім беру мәселесі;

- балалар мен мүгедектердің құқықтары және оларды мектепте, мектептен және мектептен тыс ортада қамтамасыз ету және насихаттау жолдары;

- мектепке дейінгі және бастауыш сынып білім алушыларының даму және білім беру қажеттіліктерінің алуан түрлілігі (дамуының кешігуінен, бұзылуларынан немесе жеделдеуінен және қоршаған орта факторларынан туындаған) және дамытушылық және білім беру міндеттерін дұрыс бейімдеу тәсілдері;

- мектепке дейінгі және кішкентай балалардың қызмет ету ерекшеліктерін және олардың әртүрлі білім беру қажеттіліктерін, соның ішінде әлеуметтік қолдаудың көлемі мен сапасын ескере отырып, диагностикалық шараларды қалай құрастыру және жүргізу керек;

- бағалаудың әртүрлі түрлері мен функциялары.

• **дағдылар тұрғысынан** – білу:

- білім алушылардың қажеттіліктерін, мүмкіндіктері мен қабілеттерін анықтау, педагогикалық іс-әрекеттерді әзірлеу және жүргізу, сонымен қатар жеке білім беру бағдарламаларын жоспарлау, жүзеге асыру және бағалау;

- күнделікті оқу тәжірибесінде жекелеген білім алушылар мен топтардың нақты қажеттіліктері мен қабілеттерін ескере отырып, оқу-әдістемелік ортаны ұйымдастырудың әртүрлі әдістерін қолдану;

- білім алушылардың қызығушылықтарын анықтау және ояту және соған сәйкес оқыту әдістері мен мазмұнын бейімдеу;

- білім алушылардың стихиялық мінез-құлқын оқу-дидактикалық мүмкіндік ретінде анықтау және оны оқу процесінде пайдалану және терапиялық мақсаттарға жету;

- білім алушылардың өзіндік дамуына ынталандыру үшін бағалау мен кері байланысты пайдалану;

- мәдениетаралық және дидактикалық құзыреттерді пайдалана отырып, мәдени әртүрлі ортада және мигрант балалармен, оның ішінде поляк тілі екінші тіл болып табылатын балалармен тиімді жұмыс істеу;

- мамандардың, соның ішінде психологтардың, логопедтердің, педагогтердің, дәрігерлердің, білім алушылардың ата-аналары немесе қамқоршылары туралы ақпаратты тиімді пайдалану.

• **әлеуметтік құзыреттер тұрғысынан** – дайын болу:

- кәсіби қызметте әрбір жеке тұлғаны құрметтеуді басшылыққа ала отырып, әмбебап этикалық принциптер мен нормаларды пайдалану;

- білім беру процесінің барлық қатысушылары, соның ішінде білім алушылардың ата-аналары немесе қамқоршылары арасында өзара сенімге

негізделген қарым-қатынастарды құру және оларды білім беру тиімділігін арттыруға ықпал ететін іс-шараларға тарту;

- әртүрлі ортадағы және әртүрлі эмоциялық ортадағы адамдармен қарым-қатынас жасау, конфликттерді диалог арқылы шешу және мектепалды даярлық тобы мен сынып ішінде және одан тыс қарым-қатынас үшін қолайлы атмосфераны құру;

- жергілікті және аймақтық ортаның ерекшелігін және оның білім алушылардың қызметіне әсерін танып, білім алушылар мен олардың қоршаған ортаның игілігі үшін бірлесіп жұмыс істеу.

Бұл сұрақтар әрбір сынып тобының нақты тапсырмаларында қамтылған, бірақ тағы да ескертер жайт, инклюзивті білім берудің жеке модулі жоқ.

• **білім түрғысынан** – білу және түсіну:

- арнайы педагогиканың ғылымдағы пайда болуы мен орны және оның әлеуметтік, гуманитарлық және денсаулық ғылымдарының салаларымен пәндік-әдістемелік байланысы;

- арнайы педагогика саласы;

- ерекше білім беруді қажет ететін білім алушыларды оналту, тәрбиелеу, қайта әлеуметтендіру және терапия тұжырымдамалары және осы процестердің әртүрлі жағдайлары;

- ерекше білім беруді қажет ететін білім алушылардың мәселелеріне заманауи көзқарас және соның нәтижесінде білім берудің жаңа формалары, соның ішінде инклюзивті білім беру;

- жалпы білім беру жүйесі жағдайында арнайы білім беру жүйесі;

- ерекше білім беруді қажет ететін білім алушыларды инклюзивті жүйеде оқытуды ұйымдастыру мен әдістері, атап айтқанда, арнайы педагогтер, педагогтер, мамандар және ата-аналар немесе қамқоршылар арасындағы ынтымақтастық үлгілері, сондай-ақ сабақты даралау үлгілері, тиімді оқыту стратегиялары және әмбебап сыныпты жобалау.

• **дағдылар бойынша** – білу:

- (кешенді) реабилитациялық, тәрбиелік, терапиялық және ресоциализациялық жағдайларды диагностикалау және талдау үшін арнайы педагогика және онымен байланысты ғылыми пәндер білімін пайдалану және біріктіру;

- білім алушылардың ерекше білім беру қажеттіліктерін ескере отырып сабақтар әзірлеу және өткізу;

- әртараптандырылған топта сабақ өткізу, тапсырмаларды жекелендіру, әдістер мен мазмұнды білім алушылардың, оның ішінде ерекше білім беруді қажет ететін білім алушылардың қажеттіліктері мен қабілеттеріне бейімдеу, сабақтарды жеке құрудың принциптері мен әдістерін қолдану;

- білім алушылардың танымдық дағдылары мен әлеуметтік құзыреттілігін арттыру және ерекше білім беруді қажет ететін білім алушылардың интеграциясын жақсарту бойынша тиімді бағдарламаларды іске асыру.

Педагогтер өз мектептерінің қажеттіліктеріне сәйкес кәсіби құзыреттілігін үнемі дамытып отыруы керек. Теориялық кәсіби білім беру

және тәжірибелік кәсіби оқыту оқытушылары үш жылдық циклдармен өтетін «салалық» оқу курстарынан өтуі тиіс. Барлық педагогтер үшін біліктілікті арттыру іс-шараларына қатысу да кәсіби өсудің міндетті шарты болып табылады, өйткені бұл процесс кәсіби даму жоспарын орындау негізінде педагогтің кәсіби жетістіктерін бағалауды қамтиды [69].

Қосымша біліктілігі жоқ қарапайым педагогтердің ерекше білім беру беруді қажет ететін білім алушыларды оқытуға формальды дағдылары жоқ. Педагогтерді әртүрлі ерекше қажеттіліктері бар балалармен жұмыс істеуге үйрету біліктілікті арттыру бағдарламасы аясында қысқа мерзімді семинарлар барысында жүзеге асырылады.

Мүмкіндігі шектеулі білім алушылармен жұмыс істеу біліктілігі мен дағдыларын меңгерудің басқа да жолдары бар.

Педагогтерге интеграцияланған немесе инклюзивті жүйеде ерекше білім беруді қажет ететін білім алушылармен жұмыс істеуге мүмкіндік беретін қосымша біліктілік (екінші мамандық) алуға болады – бұл жағдайда сыныпта бір ғана педагог болуы мүмкін.

Екінші тип – педагогтерге белгілі бір мүгедектігі бар білім алушылармен жұмыс істеуге құқық беретін біліктілік. Педагогтердің бұл тобы арнайы мектептерде немесе жалпы білім беретін мектептерде көмекші мұғалімдер ретінде жұмыс істей алады. Бір сыныпта 5-тен астам ерекше білім беруді қажет ететін бала болса, көмекші педагогті жұмылдыру қажет. Бұл қолдау көрсететін педагогтер жетекші педагогтермен ынтымақтасады.

Білім беру жүйесін реформалауға байланысты (оған инклюзия мақсатында оқыту кіреді) жаңа бағалау түрі дайындалуда.

Ерекше білім беруді қажет ететін білім алушылармен жұмыс істейтін педагогтер (сонымен қатар педагогтердің көмекшілері) бақылау жүйесіне ұшырайды, содан кейін бақылаушылар өз қорытындылары туралы есеп береді.

Педагогтердің бақылаушылары: директор және білім беру әдістемесімен кәсіби айналысатын адамдар [70].

Испания тәжірибесі

TALIS 2018 мәліметтері бойынша, «аралас қабілеттілік жағдайында оқыту» ресми білім берудің немесе педагогтерді оқытудың төмен үлесін көрсетті (35,3%, 48/50 орын, 2018).

Бастауыш мектеп директорларының аз бөлігі сапалы оқытуды қамтамасыз етуге Испанияда ерекше қажеттіліктері бар білім алушыларды оқытуда құзыреті бар педагогтердің жетіспеушілігі кедергі келтіретінін хабарлайды (23,2%, 10/14 орын, 2018 ж.).

Ерекше қажеттіліктері бар білім алушылар үшін сабақтың өзгеруі стресс көзі болып табылатын педагогтер үлесінің айырмашылығы бастауыш сыныптарда кіші орта біліммен салыстырғанда 6 пайыздық тармақтан аз (4,9% балл, 9/11 орын, 2018) [71].

Педагогикалық білім берудің оқу бағдарламаларын әртүрлі білім деңгейлеріне енгізуге байланысты жалпы және нақты құзыреттіліктерді енгізу барлық педагогтердің ең жақсы дайындығына оң әсер етеді деп үміттену қисынды. Бұл ерекшеліктер сөзсіз оқытуға және аккредиттеу, жаңа біліктілікті қажет ететін оқыту сапасының процестерін қолдау және жақсарту шеңберінде елеулі бақылауға алынатын жоспарларды ұсынуға көбірек уақыт бөледі.

Жоғарыда айтылғандай, дәл осы салаға үлкен үміт арту керек. Испанияда енді ғана әзірленіп жатқан оқу бағдарламаларын аккредиттеу және бағалау процесінің бөлігі ретінде интеграция және әртүрлілікті құрметтеу процестеріне қатысты нақты анықталған құзыреттер ескеріліп, қажет болған жағдайда бағаланады деген үміт бар. Бұл бастауыш мұғалімдердің білімін жақсарту үшін жасалуы керек, әйтпесе барлық білім алушыларға шеттетусіз немесе кемсітусіз сапалы білім беруге қызмет ететін өршіл мақсаттардан тым алыстау қаупі бар [84].

Жоғарыда келтірілген есептің авторлары болашақ педагогтердің инклюзивті білімін жақсартуға қатысты дайындығына үлкен әсер ететін оқыту әдістері – университет оқытушыларының өз сабақтарында инклюзия принциптері мен әдістемелеріне сәйкес өткізетін әдістер деп санайды. Олардың ішінен келесілерді атап өтуге болады:

- білім алушылар арасындағы айырмашылықтарды білім беру процесін байытушы фактор ретінде қабылдау мен құрметтеуді нақты көрсету қажет;
- олар әр білім алушының бастапқы деңгейі туралы жақсы біледі, сол себепті жаңа оқу тәжірибесін ұсынбас бұрын немесе тиісті мазмұнға жүгінбес бұрын жұмыс істейтін тақырыптар туралы білетіндерін бағалайды;
- білім алушылардың әртүрлі дағдыларын, оқу тәсілдерін және мотивациясын ескеретін белсенді қатысуға негізделген оқытуды ынталандыру қажет;
- білім алушыларға қол жеткізілген оқуды білдірудің әртүрлі тәсілдерін таңдауға және қолдануға мүмкіндік беру арқылы оқыту мазмұнын әртараптандыру мүмкіндігін ынталандыру қажет;
- білім алушылардың жетістіктері туралы әртүрлі деректерді жинау арқылы бағалау әдістерін әртараптандыру қажет;
- жеке білім алушылардың өз үлгерімі үшін жауапкершілігін нақты көрсете отырып, білім алушылар арасында бірлесіп жұмыс істеуге машықтану қажет;
- білім алушылардың қолжетімділігі мен қатысуын жеңілдету үшін ақпараттық технологиялар мен коммуникацияларды пайдалану қажет;
- баршаның сапалы білім алу құқығымен байланысты құндылықтар мен этиканы насихаттау қажет;
- кез келген уақытта және әртүрлі процедураларды қолдана отырып қолдау қажет, сенімдер мен әртүрлілікке деген көзқарасты және инклюзивті жағдайларда бұл мәселені шешу жолдарын сыни тұрғыдан түсіну қажет.

Испанияның Білім министрлігі Мектепке дейінгі/бастауыш және орта білім беру педагогтері үшін педагогтерді даярлаудың оқу бағдарламаларын

жоспарлайтын барлық университеттер ұстанатын ұлттық «негізгі нұсқаулықтарды» әзірледі.

Бұл нұсқаулар осы зерттеулердің мақсаты ретінде негізгі құзыреттіліктерді, сондай-ақ оқытылатын негізгі тақырыптар мен мазмұнды, олардың әрқайсысы үшін ECTS бөлуді және оқу процесінің соңында қол жеткізуге болатын нақты дағдылар үшін жалпы көрсеткіштерді белгілейді.

Бастауыш сынып мұғалімінің деңгейіне келетін болсақ, олардың функцияларын орындау үшін келесі дағдылар анықталған:

- жеке және мектептің басқа педагогтерімен және мамандарымен бірлесе отырып, білім беру және игеру процестерін ұйымдастыру, жоспарлау және бағалау.

- көпмәдениетті және көп тілді контексттерде тіл үйрену жағдайларын тиімді шешу.

- азаматтық тәрбие шеңберінде білім алушылардың әртүрлілігін ескеретін және білім беру қажеттіліктерін, гендерлік теңдік пен адам құқықтарын құрметтеуді қанағаттандыратын оқу атмосферасын ұйымдастыру, жоспарлау және басқару.

- инновацияларды енгізу және оқыту дағдыларын жетілдіру үшін сыныптағы тәжірибе туралы ойлау. Командалық жұмыс және өзін-өзі оқыту дағдыларын игеру және оларды білім алушылар арасында насихаттау.

- сыныпта және одан тыс қарым-қатынасты ынталандыру және қақтығыстарды бейбіт жолмен шешу.

- білім алушылар мен олардың отбасыларына репетиторлық қызмет және кеңес беру, білім алушылардың білім беру қажеттіліктерін қанағаттандыру [84].

Осы дәрежелердің әртүрлі мазмұны мен пәндеріне тән осы жалпы құзыреттер де, құндылықтарға, көзқарастарға, дағдыларға және білімге күшті және мағыналы назар аудара отырып, мектептерде инклюзивті тәжірибелерді дамыту мүмкіндігімен педагогтердің бастапқы дайындығын ұйымдастырудағы университеттер үшін негізгі элемент бола алады.

Алайда басқа оқыту түрлері мен оқу мазмұны арасында оларды жоғалтпау үшін университеттердің осы құзыреттерді қалай жүзеге асыратынын бағалау қажет болады.

Бірнеше жылдан кейін басталатын жаңа процестер бакалавр немесе магистратура деңгейінде оқитын білім алушылардың ұсынылған дағдыларға жеткілікті құзыретті екендігін бағалау үшін нақты және өлшенетін стандарттарды белгілеуі керек. Басқа елдердің тәжірибесі көрсеткендей, бұл бағалау процестерінсіз университеттерге оқуды байыпты бақылау қиынға соғады, өйткені олар «көп нәрсені» жалғастыра береді, осылайша білім алушылар инклюзивті білім берудің күрделі талаптарын қанағаттандыру үшін жеткілікті негізгі дайындықсыз бітіреді [84].

Швейцария тәжірибесі

Ерекше қажеттіліктері бар адамдарға арналған оқыту бағдарламасы білім алушыларға келесі салаларда біліктілік алу үшін қажетті білім, қабілеттер мен құзыреттерді алуға мүмкіндік береді:

1. дамуына қауіп төнген, зақымдалған немесе тежелген балаларға профилактикалық және тәрбиелік қолдау көрсету үшін ерте балалық шақта араласу, сондай-ақ баланың отбасымен байланыс жасау;

2. ерекше білім беруді қажет ететін білім алушыларды оқыту және тәрбие жұмысы үшін арнайы білім беру.

Күндізгі оқу курсы төрт семестрді немесе екі жылды қамтиды (педагогикалық практиканы қоса алғанда) және ерекше қажеттіліктері бар балаларға арналған білім беру саласындағы магистр дәрежесіне сәйкес келеді («ерте балалық шақтағы араласу» немесе «арнайы білім беру»). Арнайы білім беру үшін педагогтерді даярлау бағдарламасының түлектері «ерекше қажеттіліктері бар балаларға арналған оқыту туралы куәлік» және өздері таңдаған мамандандыру саласы бойынша анықтама алады.

Бакалавр деңгейінде логопедия және психомоторлық терапия бойынша арнайы дайындық жүргізіледі.

Ерекше қажеттіліктері бар адамдарға арналған оқу бағдарламасына қабылдану үшін арнайы білім беру саласы Білім министрлерінің Швейцария конференциясы (EDK) белгілеген келесі минималды талаптарға сай болуы керек: сыныптағы негізгі жұмыс үшін педагогтің сертификаты немесе сөйлеу және тіл терапиясы немесе психомоторлық терапия бойынша бакалавр дәрежесі немесе байланысты зерттеу саласындағы бакалавр дәрежесі болуы тиіс. Орта мектеп педагогі сертификатын алу үшін интеграцияланған оқыту курсының бакалавр дәрежесін алған білім алушылар да осы бағдарламаға қабылдануы мүмкін. Өртүрлі білім беру университеттері өздерінің оқу бағдарламаларына инклюзивті білім беру дағдыларын енгізе алады [72].

Ұлыбритания (Англия) тәжірибесі

Үкімет білікті педагог мәртебесін алу стандарттары шеңберінде ерекше білім беруді қажет ететін және мүмкіндіктері шектеулі білім алушылардың қажеттіліктерін қанағаттандыруға назар аударады. Үкіметтің мақсаты – білім алушылардың ерекше білім беру қажеттіліктері мен мүгедектіктерін ерте анықтауға және олардың қажеттіліктеріне сәйкес тиісті қолдау көрсетуге қабілетті жақсы дайындалған және сенімді педагогтерге ие болу.

Осы шеңберде Үкімет жұмыс істейтін педагогтердің ерекше білім беру қажеттіліктері мен мүгедектігі бар балаларды оқытуға және кәсіби даму мүмкіндіктеріне қол жеткізуін жақсартуға ұмтылады. Үкімет материалдарды өзінің онлайн-порталында Gov.uk жариялады, оны Ұлыбританияның жетекші SEN қауымдастығы әзірледі және қолдайды. Олар бес мамандандырылған модульден тұрады (аутизм спектрінің бұзылуы, дислексия/оқудағы ерекше қиындықтар, тілдік және коммуникативті қиындықтар, мінез-құлық, эмоциялық

және әлеуметтік қиындықтар және оқудағы орташа қиындықтар), жалпы білім беретін мектептерде ерекше білім беруді қажет ететін білім алушыларды оқытуға арналған ресурстар кітапханасы және қажетті оқу материалдарының жиынтығы.

Үкімет сонымен қатар негізгі жағдайларда SEN (SENCO) үйлестірушісі рөлінің маңыздылығын сақтауды жалғастыруда. Барлық жалпы білім беретін мектептер SENCO рөліне білікті педагогті тағайындауға міндетті. Ережелер кітабына сәйкес, SENCO әріптестеріне кәсіби басшылық жасайды және қызметкерлермен, ата-аналармен және басқа мекемелермен тығыз жұмыс істейді (дереккөз: CPRA – Ұлыбритания мен Англияның есебі, 24-бет).

12000 SENCO қаржыландырылғаннан кейін, 2009 жылдан бастап Ұлттық шеберлік деңгейіндегі SENCO сыйлығы қаржыландыру, аккредиттеу, марапаттау және басшылық үшін мектеп секторына сәтті берілді.

Сонымен қатар Үкімет мектеп жүйесіндегі оқыту сапасын жақсарту үшін ерекше білім беру қажеттіліктері және мүгедектік саласындағы тәжірибе мен жоғары сапалы тәжірибені анықтау және бөлісу үшін өзінің оқу орындары желісі арқылы мектеп кластерлерін қолдайды [73].

TALIS 2018 мәліметтері бойынша, педагогтердің аз бөлігі ерекше қажеттіліктері бар білім алушыларды оқыту үшін өз дағдыларын дамыту қажеттілігінің жоғары дәрежесі туралы хабарлайды (5,9%, 50/50 орын, 2018). «Аралас қабілеттілік жағдайында оқыту» педагогтерге ресми білім берудің немесе оқытудың жоғары үлесіне енгізілді (89,9%, 1/50 орын, 2018).

Англияда (Ұлыбритания) ерекше қажеттіліктері бар білім алушыларды оқыту кезінде кәсіби дамудың жоғары қажеттілігі туралы есеп беретін бастауыш сынып педагогтерінің үлесі әсіресе аз (5,2%, 14/14 орын, 2018). Бастауыш мектеп директорларының аз бөлігі сапалы оқытуды қамтамасыз етуге Англияда (Ұлыбритания) ерекше қажеттіліктері бар білім алушыларды оқытуда құзыреті бар мұғалімдердің жетіспеушілігі кедергі келтіретінін хабарлайды (10,2%, 14/14 орын, 2018). Англияда (Ұлыбритания) жоғары сапалы оқытуға ерекше қажеттіліктері бар білім алушыларды оқытуға қабілетті педагогтердің жетіспеушілігі кедергі келтіретінін хабарлаған директорлардың пайызы толық емес орта мектепке қарағанда бастауыш мектепте көбірек (-12,9% ұпай, 3/3 орын, 2018 ж.). Ерекше қажеттіліктері бар білім алушыларға арналған сабақтарды өзгерту Англиядағы (Ұлыбритания) бастауыш сынып мұғалімдерінің бір бөлігі үшін стресс көзі болып табылады (24,3%, 10/14 орын, 2018). Ерекше қажеттіліктері бар білім алушылар үшін сабақтардың өзгеруі стресс көзі болып табылатын педагогтер үлесінің айырмашылығы толық емес орта біліммен салыстырғанда бастауыш сыныптарда 6 пайыздық тармақтан аз (5,8% ұпай, 8/11 орын, 2018) [74].

Шетелдік тәжірибені зерттеуде британдық ғалымдардың келесі еңбегін де атап өту керек [104], бұл рефлексивті оқыту ең тиімді және ғылыми негізделген кәсіби тәжірибелердің бірі ретінде қарастырылады.

Авторлардың пікірінше, рефлексивті белсенділік бүкіл Ұлыбританияда оқыту сапасын жақсарту үшін қолданылады. Және нормативтік құжаттардан бірнеше дәлелдер келтіреді:

Мысалы, педагогикалық білім беру құзыреттілігіне жауап беретін Солтүстік Ирландияның бас педагогикалық кеңесі мұны былай тұжырымдайды: педагог атағы мен мәртебесіне ие болғандар білімнің мақсаттары мен салдарымен, сондай-ақ техникалық шеберлік деп атауға болатын нәрселермен айналысатын білімді, шебер және ойластырылған тәжірибешілер болады. Рефлексивті практик тұжырымдамасы педагогтің моральдық агент және білімді, тәжірибелі адам ретіндегі идеясына негізделген [104].

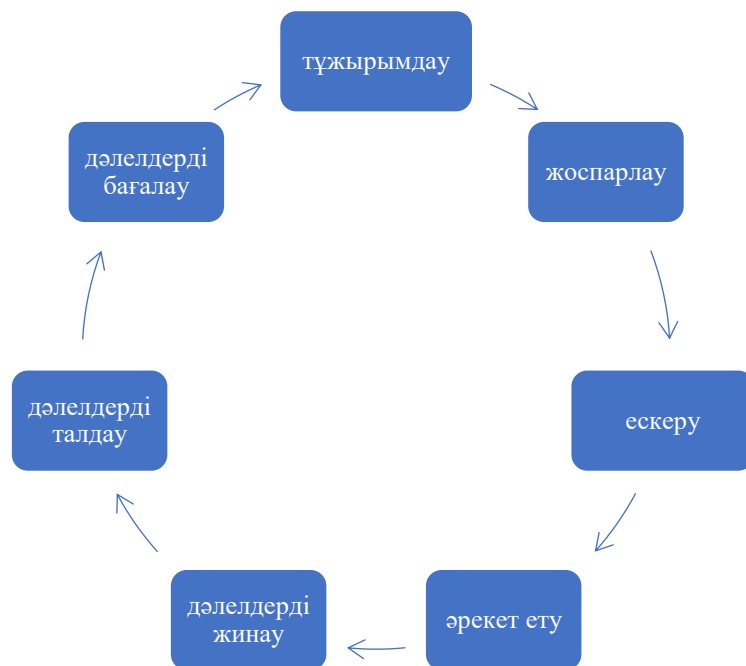
Англияда педагогтердің тиімділігін басқару тұжырымдамасын жасауға әкелген негізгі құжатта: «біз педагогтерді рефлексиялық практиктер ретінде жақсы нәрселер туралы ойлауға, әріптестерімен бөлісуге болатын нәрселер туралы ойлауға, сондай-ақ өздерінің оқу қажеттіліктерін анықтауға шақырғымыз келеді» [104].

2006 жылы TDA қабылдаған педагогтердің үздіксіз кәсіби дамуының анықтамасында былай делінген: CPD жеке қасиеттерді, білімді, түсінуді және дағдыларды жақсартуға бағытталған рефлексивті әрекеттерден тұрады. Бұл жеке қажеттіліктерді қолдайды және кәсіби тәжірибені жақсартады [104].

Осылайша, авторлардың пікірінше, рефлексия – бұл кәсіби дамуға ықпал ететін негізгі процесс. Шотландиялық педагогтер мұны одан әрі кеңейтеді: өз жұмысының әр саласында педагог тәжірибені қайта қарайды, жақсартуларды іздейді, жаңа идеяларды іздеу үшін оқуға және зерттеуге жүгінеді және оларды сынып пен мектеппен байланыстырады. Педагог өз жұмысына сыни талдаудың неғұрлым күрделі түрлерін енгізеді, өзін-өзі бағалау қабілетінің жоғарылауын және инновация мен импровизацияға бейімділікті көрсетеді [104].

Авторлардың пікірінше, рефлексия педагогтерге жеке қанағат әкелуі керек, сонымен қатар балаларға берілетін білім сапасының тұрақты өсуіне әкелуі керек. Рефлексиялық әрекет үнемі өзін-өзі бағалау мен дамуға дайын болуды қамтиды. Басқа нәрселермен қатар, бұл икемділікті, мұқият талдауды және әлеуметтік хабардарлықты білдіреді. Авторлардың пікірінше, педагогтер өз тәжірибелерінің «зерттеушілері» ретінде әрекет етуі керек және практикалық зерттеу арқылы оқу бағдарламасын әзірлеуі немесе бейімдеуі керек.

Авторлардың пікірінше, педагогтер негізінен жоспарлайды, қамтамасыз етеді және әрекет етеді деп күтілуде. Рефлексивті педагогтер өздерінің ниеттері, әрекеттері мен сезімдері, сондай-ақ балалардың сезімдері туралы деректерді қадағалап, бақылап, жинауы керек. Содан кейін бұл дәлелдер сыни тұрғыдан талданып, бағалануы керек, сондықтан оларды бөлісуге, пайымдауға және шешім қабылдауға болады. Ақырында, бұл педагогті процесті қайта бастамас бұрын өз саясатын, жоспарларын және сыныптағы жағдайын қайта қарауға итермелеуі мүмкін. Бұл дәйекті циклдар арқылы немесе спираль арқылы оқытудың жоғары сапалы стандарттарына жетелейтін динамикалық процесс. Бұл модель қарапайым, жан-жақты және тәжірибеге өте күшті әсер етуі мүмкін (4-сурет).



Мәселе – Сұрақ – Дилемма – Талқылау

4-сурет. Рефлексиялық процестің негізгі кезеңдері

Чехия тәжірибесі

Оқу кадрлары туралы заң (563/2004) ерекше қажеттіліктері бар білім алушылармен жұмыс істейтін педагогтердің біліктілігін анықтайды.

Университет оқытушыларын даярлаудың барлық бағдарламаларында ерекше қажеттіліктері бар білім алушыларды оқыту модульдері бар.

Ерекше қажеттіліктері бар білім алушыларға кеңесші және/немесе арнайы педагог ретінде жұмыс істегісі келетін педагогтер арнайы білім беру бойынша бес жылдық университеттік магистрлік бағдарламадан өтуі керек.

Педагогтер одан әрі білім алуға және біліктілігін арттыруға құқылы. Министрлік министрліктің шешімімен бекітілген курстарда педагогтердің біліктілігін арттыруға байланысты шығындарды жабу үшін қаржылық қолдау көрсетеді.

Инклюзивтілікті қолдау мақсатында педагогтер білім алушылардың әртүрлілігімен және әртүрлі қажеттіліктерімен жұмыс істеу дағдыларын игеру үшін жұмыстан қол үзбей оқытуға қатысуы керек [75].

TALIS 2018 мәліметтері бойынша, «аралас қабілеттілік жағдайында оқыту» педагогтерге ресми білім берудің немесе оқытудың төмен үлесіне енгізілді (33,9%, 50/50 орын, 2018).

Аралас қабілеттілік жағдайында оқытуға «жақсы дайындалған» немесе «өте жақсы дайындалғанын» сезінген Чехиядағы педагогтердің үлесі төмен (18,4%, 50/50 орын, 2018) [76].

ТЕ4І есебіне сәйкес, Чехиядағы мұғалімдердің құзыреттілігі заңнамалық деңгейде анықталмаған, бірақ педагог мамандығына қойылатын талаптар әртүрлі деңгейде педагогикалық персонал туралы заңмен анықталған. Педагогтерге арналған құзыреттер кәсіптік білім беру деңгейінде талқыланады және педагогтердің қажетті құзыреттерін сипаттауға және «педагог мамандығына арналған стандарттар» құжатын әзірлеуге ниет бар.

Ұлттық білім беру бағдарламалары ерекше қажеттіліктері бар балаларды оқытуға негіз жасайды. Барлық құзыреттер тиісті факультеттер әзірлеген стандартты емтихандардың тақырыбы болып табылады [84].

Негізгі мектеп педагогтерін инклюзивті білім беруге дайындаудың ең жақсы тәжірибесінің мысалы ретінде арнайы білім беру департаменті (Прагадағы Чарльз университеті, білім беру факультеті) басқа пәндермен бірге арнайы білім беруге маманданған білім алушыларына ұсынатын «қолайсыз және физикалық ерекшеліктері бар адамдарға арналған арнайы білім беру» курсы келтіруге болады. Түлектер қарапайым мектептерде педагог болады. Білім алушылар-оқытушылар өз тапсырмасы аясында «біз бір күн сенің көзіңмен өмір сүреміз» («Jedeme v tom s vámi») жобасында ынтымақтасады [84].

Дамитын құзыреттер:

- мәселелерді шешу;
- коммуникативтік құзыреттілік;
- өзін-өзі көрсететін құзыреттілік;
- бейімделу құзыреттілігі;
- өзін-өзі реттеудегі құзыреттілік;
- топта жұмыс істеу;
- анимациялық оқу жағдайы;
- икемділік;
- екіұштылыққа төзімділік;
- әлеуметтік құзыреттер;
- мәселелерді түсіну;
- қоғамдағы этикалық емес және басқа да орынсыз көзқарастар мен мінез-құлықтарды тану [84].

Инклюзия үшін педагогикалық білім туралы зерттеуден не алуға болатынын анықтау:

- практикалық тәжірибе мен өзін-өзі көрсетуге негізделген педагогтің инклюзивті білімі білім алушылардың сыныптағы әртүрлі қажеттіліктерін кеңірек түсінуге және қанағаттандыруға ықпал етуі мүмкін. Педагогтердің инклюзивті білімі ауызша және дерексіз презентацияларды емес, нақты демонстрацияларды пайдалануда тиімдірек.

- педагогтің инклюзивті білімі топта жұмыс істей білуді қамтиды; ол сонымен қатар білім алушы-педагогтердің дағдылары мен қабілеттеріне қарсы тұра білуі керек [84].

Дания тәжірибесі

Арнайы дайындықтан өткен педагогтер оныншы сыныпқа дейін бастауыш және толық емес орта мектепте ерекше қажеттіліктері бар балаларға көмек көрсетеді. Осындай талаптары бар әлеуметтік педагогтер мектепке дейінгі сыныптарда ерекше қажеттіліктері бар балаларға көмек көрсете алады. Бұл халық мектептері туралы Заңға сәйкес үйлестірілген оқытуы бар пәндер немесе салалар бойынша ерекше қажеттіліктерге көмекке қатысты.

Арнайы білім беру негізгі қағидаға сәйкес келеді, егер педагог бір немесе бірнеше білім алушының барлық оқуына жауапты болса, олар берілген тапсырманы орындауға біліктілік беретін оқу курсынан өтуі керек. Егер оқыту бір немесе бірнеше пәндер бойынша негізгі оқытуға қосымша болса, арнайы біліктілік талаптары жоқ. Формальды емес, нақты біліктілік маңызды [77].

ЭЫДҰ (TALIS, 2018) мәліметтері бойынша, ерекше қажеттіліктері бар білім алушыларға арналған сабақтарды модификациялау Даниядағы бастауыш сынып педагогтерінің бір бөлігі үшін стресс көзі болып табылады (62,5%, 2/14 орын, 2018)

Ерекше қажеттіліктері бар білім алушылар үшін сабақтың өзгеруі стресстің көзі болып табылатын педагогтер үлесінің айырмашылығы толық емес орта білімнен кейінгі біліммен салыстырғанда бастауыш сыныптарда 10 пайыздық тармақтан асады (15,4% ұпай, 3/11 орын, 2018) [78].

Қатысу өте маңызды. Инклюзия әртүрлілік пен қатысу білім беру тәжірибесінің маңызды элементтері екенін мойындаған кезде мүмкін болады.

Данияда реляциялық құзыреттілік инклюзивті біліммен жұмыс істеу тәсілі болды. «Қарым-қатынас құзыреттілігі – бұл баланы өз шарттарымен көру және көшбасшылықтан, шынайылықтан, сондай-ақ ересек адамның қарым-қатынас сапасы үшін толық жауапкершілікті өз мойнына алу қабілеті мен тілегінен бас тартпай, оларға сәйкес мінез-құлықты түзету қабілеті» (Джули Дженсен, 2002).

Сыныпты басқаруға және педагогтің инклюзивті білім мен оқу ортасына жеке әсеріне назар аударылады. Педагог оқу шеңберін жасайды және барлық білім алушылардың сыныптағы жалпы инклюзияға үлес қосуын қамтамасыз етеді.

Педагогтердің көзқарасы олардың білім алушылардың құзыреттіліктерін қалай қабылдайтынына да әсер етеді. Мектептер мен мекемелер білім алушылардың оқу мүмкіндіктерін тану қажеттілігін көбірек түсінеді.

Дания халық мектебіне педагогтерді даярлау туралы заңда (2007) көрсетілгендей, құзыреттілікті дамыту оқыту тәжірибесіне негізделген. Педагогикалық практиканың негізгі мақсаттарының жеті сұрағының әрқайсысы оқу курсы бойы күрделене түсетін деңгейде шешілуі тиіс:

- педагогтің міндеттері;
- білім алушыларға қойылатын талаптар;
- сыныптағы әлеуметтік өмір мен оқу ортасын дамыту;
- оқытуды жоспарлау, енгізу және бағалау;
- оқытуды бағалау;

- білім алушылармен, ата-аналармен, әріптестермен және басқа кеңесшілермен ынтымақтастық;

- сипаттама, талдау және бағалау [79].

LP моделіне негізделген курстар бар (оқу ортасы және педагогикалық талдау).

LP моделі педагогикалық талдау моделі болып табылады және нәтижелер оқу ортасының білім алушылардың әлеуметтік және академиялық оқуына әсерін түсінуді зерттеуге негізделген. Зерттеулер модельді әзірлеуге тікелей қолданылады. Модельдік платформа «жүйелер теориясында» сипатталған және оқу ортасының білім алушылардың дамуына, әл-ауқатына, мотивациясына және оқуына әсері туралы соңғы зерттеулердің педагогикалық салдарына жауап береді.

Модельдің мақсаты – мектептегі мінез-құлық, әл-ауқат және оқу мәселелеріне не себеп болатынын, әсер ететінін және қолдайтынын түсіну. Күнделікті мектеп өміріндегі мәселелерді қалай шешуге болатынын сипаттайтын әдістер жоқ, бірақ педагогтер білім алушы мен қоршаған ортаның өзара әрекеттесуіне назар аударып, өздерінің оқытуы мен сыныпты басқаруына сыни көзқараспен қарауы керек. LP моделі белгілі бір уақыт аралығында жүйелік тәсілді қабылдайды.

Модель мектепке бірқатар артықшылықтар береді:

1. білім алушылар үшін ең жақсы академиялық артықшылықтар;
2. мектеп жұмысына қатысты өзін-өзі бағалауды арттыру;
3. үздік нәтижелер;
4. жоғары қанағаттану [79].

Швеция тәжірибесі

TALIS 2018 мәліметтері бойынша, Швецияда ерекше қажеттіліктері бар білім алушыларды оқытуда кәсіби дамудың жоғары қажеттілігі туралы хабарлайтын бастауыш сынып педагогтерінің үлесі әсіресе аз (20%, 10/14 орын, 2018).

Бастауыш мектеп директорларының аз бөлігі сапалы оқытуды қамтамасыз етуге Швецияда ерекше қажеттіліктері бар білім алушыларды оқытуда құзыреті бар педагогтердің жетіспеушілігі кедергі келтіретінін хабарлайды (21%, 11/14 орын, 2018).

Ерекше қажеттіліктері бар білім алушыларға арналған сабақтарды түрлендіру Швециядағы бастауыш сынып педагогтердің бір бөлігі үшін стресс көзі болып табылады (48,3%, 4/14 орын, 2018) [80].

АҚШ тәжірибесі

Флоридадағы К-20 білім беру кодексі педагогтерді даярлау бағдарламалары білім алушылардың қажеттіліктеріне негізделген бейімделген стратегияларды

және ағылшын тілінде сөйлейтін және мүмкіндігі шектеулі білім алушыларды оқытуға арналған тиісті нұсқауларды қамтуы керек деп белгілейді (1004.04.2 бөлім).

Мүмкіндігі шектеулі балалармен және жастармен жұмыс істейтін педагогтердің талаптары мен біліктілігі мемлекеттік деңгейде реттеледі. IDEA федералды Заңы жалпы мақсаттарды белгілейді, соның ішінде қарапайым педагогтердің жалпы білім беретін сыныпта ерекше білім беруді қажет ететін білім алушыларды оқыту үшін қажетті дағдылар мен білімге ие болуын қамтамасыз ету. Сонымен қатар ол жаңа технологиялар мен ерте араласу, білім беру және ауысу қызметтерін пайдалану алдын-ала дайындық пен оқытуға жұмыстан қол үзбей енгізілуі керек және арнайы және жалпы білім беру педагогтері арасындағы ынтымақтастыққа ықпал етеді (662-бөлім.а). Арнайы қаражат «әртүрлі оқу стильдері» бар білім алушылардың қажеттіліктерін қанағаттандыру үшін жалпы білім беретін және арнайы оқу орындарының педагогтерін оқытуға бөлінеді (663-бөлім.б.3).

Мысалы, Техаста педагогтерді даярлау бағдарламасы бойынша барлық педагогтерге үміткерлер дислексиясы бар білім алушыларды анықтауға және оқытуға үйретілуі керек [81].

PISA мәліметтері бойынша, педагогтердің аз бөлігі ерекше қажеттіліктері бар білім алушыларды оқыту үшін өз дағдыларын дамыту қажеттілігінің жоғары дәрежесі туралы хабарлайды (9,2%, 49/50 орын, 2018).

Америка Құрама Штаттарындағы педагогтердің жоғары үлесі TALIS-тің басқа елдерімен салыстырғанда ерекше қажеттіліктері бар білім алушылардың 10%-дан астамы бар сыныптарда сабақ береді (50,6%, 4/50 орын, 2018).

«Аралас қабілеттілік жағдайында оқыту» педагогтерге ресми білім берудің немесе оқытудың жоғары үлесіне енгізілді (80,7%, 5/50 орын, 2018) [82].

Бельгия тәжірибесі

2010 жылы Еуропалық ерекше қажеттіліктерге арналған білім беруді дамыту агенттігі Бельгияның Фламанд қауымдастығындағы педагогикалық білім берудегі инклюзивті тәжірибе мен инклюзивті құзыреттілік туралы есепті жариялады.

Педагогтің профилі мен құзыреттілігі әр білім деңгейі үшін заңмен келісілген (2007). Барлық білім беру ұйымдары осы құзыреттерге сілтеме жасайды және олардың көпшілігі белгілі бір құзыреттілікке қол жеткізілгенін қалай бағалау керектігін көрсететін құзыреттілікті анықтаудың күрделі құралын әзірледі. Бұл құрал стандарттарды белгілейді және оқу бағдарламасын әзірлеудің және қажет болған жағдайда оны бейімдеудің бастапқы нүктесі ретінде қызмет етеді. «Ұлттық» құзыреттіліктерді негізгі құрал ретінде пайдалана отырып, оқытушылар бірлесіп жұмыс істей отырып, оқу бағдарламасын төменнен жоғары қарай әзірледі. Көбінесе бұл жаңа оқу бағдарламасы үшін түпкілікті жауапкершілікті белгілі бір педагогикалық колледждің педагогикалық білім беру комиссиясы алады. Көбінесе «төменнен жоғары» тәсіл тығыз байланысты

көрсетеді: оқытушылар ғана емес, сонымен қатар білім алушылар тәжірибеден өтетін мектептердегі педагогтер оқу бағдарламасын бағалау және әзірлеу үшін бірігіп жұмыс істейді. Орта білімге арналған педагогикалық білім беруде әртүрлі пәндер бойынша бірнеше жұмыс топтары бар, олар негізінен бір-бірінен бөлек немесе педагогикалық қызметкерлердің қолдауымен жұмыс істейді.

Ел үкіметі білім берудің әр деңгейі үшін педагогтердің негізгі құзыреттіліктерін жариялаған (2007). Құзыреттіліктер педагогтің негізгі рөлдеріне бағытталған 10 «функционалды бірлікте» ұйымдастырылған. Бұл функциялар немесе рөлдер нақты құзыреттерді педагогтің жалпы құзыреттілік жүйесіне қосуға мүмкіндік береді. Сонымен қатар педагогтің құзыреттілік тізімін аяқтау үшін 8 позиция толтырылады. Құжат барысында білім алушылардың әртүрлілігі мен ерекше білім беру қажеттіліктері туралы бірнеше рет айтылады. Негізінен «педагогтің даму және оқыту процестерінің жетекшісі ретіндегі» (бірінші) рөлінде біз әртүрлілікпен қалай жұмыс істеуге болатындығы туралы көптеген сілтемелер табамыз (оқу бағдарламасын саралау, ЖОЖ мақсаттарын ұстану және т.б.). Осылайша, құжат бастамашыл болып табылады және мектептерде инклюзияның одан әрі даму процестеріне ашық.

Педагогтердің құзыреттілігі туралы жарлық қабылданғанға дейін Үкімет білім беру саласындағы тең мүмкіндіктер туралы Заңның орындалуын белсенді түрде ынталандырды (2002). Тәрбиешілер азшылық топтары үшін тең мүмкіндіктерді қамтамасыз ету үшін оқыту мен қадағалауды қабылдауға ынталандырылады. Оқу бағдарламасына ену үшін нақты мақсаттар мен іс-шараларды жүзеге асыру үшін педагогтер барлық білім алушыларды, соның ішінде күрделі және қарқынды қолдау қажеттіліктері бар білім алушыларды қажетті қолдау деңгейіне бөлетін «Leerzorg» актісінің нақты ұстанымы мен мерзімдерін күтеді. Жоспарларға қатысты белгісіздікке байланысты қосу процесі белгілі бір дәрежеде баяулады. Бұл анығырақ болғаннан кейін, соның ішінде инклюзияны ұйымдастыру және дамыту үшін мектептер алатын ресурстар, іс жүзінде мектептермен бірге жұмыс істеу оңайырақ болады. Инклюзивті тәжірибе бастамалары қазіргі уақытта өте қысқа немесе білім беру саласындағы басымдық ретінде қарастырылмайды. Кейбір тәрбиешілер Үкіметтен озық тәжірибені енгізуді тікелей сұрайды. Бұл педагогикалық білімге инклюзивті білім берудің мазмұны мен тәжірибесіне көбірек көңіл бөлуге мүмкіндік береді.

Үкіметтің ең соңғы құжаты «Педагогтерге арналған құзыреттер» (2007) әртүрлілікпен жұмыс жасауды көрсетеді. Сонымен қатар мектептер осы құзыреттерді қалай шешетінін таңдауда айтарлықтай дербестікке ие, мысалы, олар қандай нәтиже күтеді. Арнайы мектептер мен инклюзивті тәжірибенің болашағы белгісіз болғандықтан, кейбір білім беру колледждері инклюзияға қатысты тақырыптарды әзірлеуден тартынады. Басқалары инклюзивті тәжірибені оқу бағдарламасының бөлігі ретінде қарастырады.

Жоғарыда айтылғандай, ел педагогтердің құзыреттілігінің нақты шеңберін қолданады (2007). Оқытушылар бұл құзыреттерді білім алушыларды инклюзияға дайындау құралы ретінде пайдалана ма, жоқ па, инклюзияның қандай анықтамасы қолданылатынына байланысты. Бір академиялық білім беру ұйымы

инклюзия үшін ұстанатын құзыреттер жоқ екенін анық айтады. Барлық басқа оқытушылар 2007 жылғы құжатқа және бағалау мақсаттары мен критерийлері толыққанды матрицалар немесе тізімдер түріндегі өздерінің аудармаларына сілтеме жасайды.

Мектепке дейінгі ұйымдардың педагогтері үшін педагогикалық білім беруде әртүрлілікті ескеретін оң климаттан бастап, ерекше білім беруді қажет ететін балаларға арналған бейімделген және жеке оқу жоспарларына дейін қосу және әртүрлілік үшін құзыреттіліктерді қалыптастыру желісі жалғасуда. Дифференциация құзыреттілікте нақты жазылған және ол білім берудің барлық деңгейлерінде оқытылады. Орта білім беру педагогтері инклюзия құзыреттілігі негізінен соңғы семестрдегі модульдерде, педагогтердің бүкіл оқу процесінің соңында немесе тіпті элективті модульдерде зерттелетінін мойындайды. Екінші жағынан, білім алушылар оқыту тәжірибесіндегі әртүрлілік туралы біледі, дегенмен бұл аймаққа және белгілі бір мектеп құрылымына байланысты. Бельгиядағы орта білім берудің нақты құрылымы инклюзивті тәжірибеге кедергі ретінде қарастырылуы мүмкін. Барлық білім алушылардың әртүрлі топтарда және тәуекел топтарында ұзағырақ тәжірибе кезеңі болғанша әртүрлілікпен жұмыс істеу тәжірибесі жеткілікті емес.

«Педагогтің құзыреттілігінде» (2007) айтылған көзқарастар педагогтің барлық функциялары немесе рөлдері үшін нұсқаулық ретінде қарастырылады. Оларға икемділік, қарым-қатынасқа деген көзқарас, сыни тұрғыдан ойлау, қызығушылық, ұйымдастырушылық талант, ынтымақтастық сезімі, жауапкершілік және шешімділік сияқты қасиеттер жатады. Егер біз инклюзивті тәжірибені кеңірек енгізгіміз келсе, олардың барлығы өте маңызды, сондықтан педагогтердің құзыреттілігі туралы құжат педагогтердің тәжірибесі үшін белсенді ашық құралды қайтадан ұсынады. Тәрбиешілер бұл құндылықтар мен көзқарастардың маңыздылығын жақсы біледі және көбінесе әртүрлілікті педагогикалық практиканың құндылығы ретінде тікелей атайды.

Бельгияның фламандтық қауымдастығында педагогикалық білім берудің әртүрлі үлгілері болғанымен, олардың барлығы 2007 жылы Үкімет ұсынған педагогтердің бірдей құзыретіне жатады. Оқытушының рөлі немесе функциялары бойынша жіктелген бұл құзыреттер кеңінен қолданылады және оқу бағдарламаларын әзірлеу мен білім алушыларды бағалаудың пайдалы құралы ретінде қарастырылады. Сонымен қатар мәтінде осы құзыреттерге қалай жетуге болатындығы туралы нұсқаулық ретінде әр негізгі құзыреттілік үшін көмекші білім (оқу және диалог үшін негізгі пәндер мен тақырыптар) және дағдылар туралы айтылады. Бұл құзыреттер әртүрлілікті бүкіл құжаттың негізгі қағидасы ретінде қабылдады. Сауалнамада анықталғандай инклюзивті білім берумен байланысты оқшауланған құзыреттерді анықтау қиын болар еді, өйткені әртүрлілік туралы жалпы хабардарлық барлық негізгі құзыреттерге таралады. Бұл сонымен қатар педагогтердің жауаптарын көрсетеді: әртүрлілікпен жұмыс істеу дағдылары енді оқу бағдарламасының маңызды бөлігі емес, бірақ педагогикалық білім беруде сапалы педагогикалық тәжірибенің ажырамас бөлігі ретінде қабылданады. Негізінде, әртүрлілікті қамтамасыз ету үшін педагогтер

құзыреттілігінің қажеттілігі туралы пікірталас жоқ. Теориялық тұрғыдан алғанда, инклюзия фламаньдық педагогикалық білімге жақсы енген сияқты. Сондай-ақ іс жүзінде білім алушылар сыныптардағы өсіп келе жатқан әртүрлілік туралы жақсы біледі [83].

TALIS 2018 нәтижелеріне сәйкес, елдің бастауыш мектеп директорларының көпшілігі сапалы оқытуды қамтамасыз етуге ерекше қажеттіліктері бар білім алушыларды оқытуда құзыреті бар педагогтердің жетіспеушілігі кедергі келтіретінін хабарлайды (49,1 %, 3/14, 2018).

Ерекше қажеттіліктері бар білім алушыларға арналған сабақтарды өзгерту Бельгиядағы (Фландрия) бастауыш сынып педагогтерінің бір бөлігі үшін стресс көзі болып табылады (62,4 %, 3/14, 2018). Ерекше қажеттіліктері бар білім алушылар үшін сабақтың өзгеруі стресстің көзі болып табылатын педагогтер үлесінің айырмашылығы бастауыш сыныптарда орта білімнен кейінгі біліммен салыстырғанда 10 пайыздық тармақтан асады (17,6 %, 2/11, 2018) [84].

Солтүстік Ирландия Тәжірибесі

Құзыреттілік педагогтің кәсіби өмірінің кез келген кезеңінде дискретті немесе «толық» емес, керісінше динамикада педагогтің мансабының белгілі бір кезеңдерінде бастапқыда қолдау көрсететін, сонымен қатар белгілі бір кәсіби контексттен дамитын ретінде қарастырылуы керек.

GTCNI құзыреттілік мәлімдемелері педагогтердің қамқорлығындағы барлық білім алушылардың, соның ішінде ерекше қажеттіліктері бар білім алушылардың қажеттіліктерін қанағаттандыру қажеттілігіне нақты сілтеме жасайды.

Құзыреттер педагогтерге арнайы білім беру қажеттіліктері үшін тәжірибе кодексіне сәйкес олардың міндеттерін білу және түсіну қажет екенін көрсетеді; олар ең көп таралған ерекше қажеттіліктердің ерекшеліктерін және оларды қалай жақсы қанағаттандыру керектігін білуі керек; және олар өздерінің кәсіби өмірінде кездесетін білім алушылардың әртүрлі қажеттіліктерін қанағаттандыру үшін тиісті оқыту және бағалау стратегияларын жоспарлап, қолдануы керек.

ITE-дегі бағалау әдістері әртүрлі формада болады. Оларға мыналар жатады: жазбаша тапсырмалар; презентациялар; портфолио; бірлескен топтық іс-шаралар; сыныптағы кеңейтілген ғылыми жобалар; және мектеп тәжірибесі. Көптеген жағдайларда бағалау инклюзивті тәжірибені дамытуға қатысты мәселелерге бағытталады, мысалы, ағылшын тілі қосымша тіл болып табылатын сыныптағы білім алушыларды зерттеу; арнайы мектепте оқу тәжірибесі; қалыпты жағдайда ерекше білім беру қажеттіліктеріне бағытталған тапсырма және т.б.

Жоғарыда айтылғандай, құзыреттілік педагогтің дамуының кез келген кезеңінде дискретті немесе толық емес, ол педагогтердің кәсіби тәжірибесі аясында біртіндеп дамиды. ITE кезеңінде құзыреттер үш түрде: академиялық бағдарламаның «кәсіби» сипатын ілгерілету; білім алушылар қатысатын кәсіби

және академиялық қызмет; және, атап айтқанда, олардың мектеп практикасы түрінде дамиды.

Бағалау тапсырмалар, практикалық жұмыс және оқыту тәжірибесін бақылау арқылы жүзеге асырылады [84].

Португалия тәжірибесі

№ 240/2001 жарлық-заң негізгі педагогтердің жұмыс профилін келесі аспектілер мен құзыреттерге сәйкес анықтайды (3-кесте):

3-кесте – Педагогтердің құзыреттілігі

Бөлімдер	Құзыреттері
Кәсіпқойлық және этика	Күрделі және сараланған оқу процесін ескере отырып, білім алушылардың дербестігін дамытуды және оларды қоғамға толық енгізуді ынталандырады
Оқытуды дамыту	Негізгі құзыреттіліктерді дамыта отырып, сыныптың оқу бағдарламасының мақсаттары контекстінде мағыналы оқытуға ықпал етеді
Мектепке қатысу	Отбасылармен, сондай-ақ білім алушылармен өзара әсіресе жобалар мен тренингтер контекстінде, әрекеттесуге ықпал етеді
Кәсіби даму және оқыту	Өзінің кәсіби дамуын бағалау үшін тәжірибеге, зерттеулерге және басқа да тиісті ресурстарға сүйене отырып, өз тәжірибесі туралы, әсіресе өзінің оқу жобасы аясында ойлайды.

Дамитын құзыреттер:

Дамитын құзыреттер ұтқырлыққа, коммуникацияға, тілге, әлеуметтік өзара әрекеттесуге және басқаларға байланысты. Басты мақсат әрқашан білім алушылардың өмір сүру сапасын арттыру және оларды нормативтік жағдайларға қосу болып табылады.

Инклюзивті жағдайда білім беретін педагог инклюзивті жағдайда бақылай алуы керек. Теориялық тұрғыдан үйрету ғана емес, сонымен қатар инклюзияның мүмкін және көп жағдайда оңай екенін көрсету керек. Инклюзия туралы педагогтер мен жұмысты жаңадан бастаған педагогтердің қате түсініктері мен сенімінің инклюзивті тәжірибелерді бақылау арқылы жойылуы маңызды; мысалы, педагогикалық білімнің бөлігі болып табылатын академиялық тәжірибе

арнайы білім беру қажеттіліктері бар білім алушылар бар мектептер немесе сыныптар контекстінде жүзеге асырылуы міндетті немесе басым болуы мүмкін [84].

Аустралия тәжірибесі

Педагогтерді даярлау негізінен 40 жоғары білім берушілерден 400-ден астам курс түрінде ұсынылатын 4 жылдық бакалавриат бағдарламалары немесе 2 жылдық педагогика магистрі бағдарламалары арқылы жүзеге асырылады. 2018 жылдан бастап осы курстарды бітірген оқытушылар өздерінің педагогикалық тәжірибелерінен «білім алушылардың оқуына оң әсерін» көрсететін дәлелдемелер портфолиосын ұсынуы керек (AITSL, 2016: 45-бет). Өз қызметінің нәтижелері үшін педагогтердің жауапкершілігіне мұндай назар аудару ЭЫДҰ-ның көптеген елдерінде тенденция болып табылады (Lingard and Sellar, 2013). Түлектердің портфолиосы Аустралиядағы педагогтерді даярлау бағдарламаларының бір бөлігі болғанымен, олардың негізгі бағыты өзін-өзі көрсету арқылы түлектің педагог ретіндегі тұлғасын дамытуға бағытталған (Mayer et al., 2017).). Соңғы жылдары енгізілген өзгерістер негізінде педагогтердің алдын-ала ойлауы қазір есеп беру мақсаттарымен байланысты. Рефлексивті портфолио педагогтерден жұмыс басталмай тұрып, педагогтердің ұлттық сапа стандарттарын сақтауға жауапты педагогтер ретінде көрінуін талап етеді. Болашақ педагогтердің рефлексивті тәжірибесін оқытудың жаңа өзектілігі мен мақсаты пайда болды. Университеттер мен жұмыс берушілер арасындағы серіктестік болашақ педагогтерді оқытудың тамаша тәсілі ретінде танылады, өйткені теориялық және практикалық оқыту арасындағы байланыс ынталандырылады және дамиды.

Өзіндік рефлексияның өзін-өзі бағалау ретіндегі басымдықтары мен мақсаттары

Мектептерде жұмыс жасамас бұрын педагогтердің соңғы практикалық тәжірибесі кезіндегі күнделік жазбаларын зерделегенде, олардың кәсіби оқу мен жеке сезімдерді ұштастырғаны байқалды. Позитивті мінез-құлық жоспарын жүзеге асыру немесе білім алушыларды саралау үшін оқу жоспарын әзірлеу секілді жеке даму мақсатына қол жеткізуге келгенде, «шаршау және трансформация» секілді сезімдер жөнінде жиі хабарланды. «Стресс», «конфликт» және «қиындық» сезімдері көбінесе білім алушылардың қиын мінез-құлқын басқарумен және қабылдаушы педагогтің құндылықтарына қайшы келетін құндылықтардың болуымен байланысты болды.

Білім алушылардың қиын мінез-құлқы туралы ойлар көбінесе әрі қарай оқуға деген ниеттерін немесе «икемді болуды үйрену», «білім алушылармен және ата-аналармен сөйлесе білу» және «ауызша және бейвербал стратегияларды қолдану» секілді нақты стратегияларды қамтыды. Идеологиялық немесе саяси қатынастарды басқару туралы ойлар үлкен мектепте оқшаулану сезімін, сондай-ақ қабылдаушы педагогтер кейбір қатыспаған білім алушыларды оқшаулап, жұмыс басталғанға дейін педагогтің идеяларына осы қажеттіліктерді

қанағаттандыруға тырысқан кезде немесе педагогтің кері байланысы болған кезде алаңдаушылық туғызды. Бұл рефлексиялармен байланысты оқу мақсаттары әрқашан болған емес.

«Төрт R» рефлексивті педагогикалық құрылымы – жазу, түзету, пайымдау және қайта құру (Vain et al., 1999.) педагогтерге университеттік курс аясында жұмыс басталар алдында оқытылды және өзін-өзі бағалау процесі ретінде рефлексияны басқаруға қызмет етеді. Кәсіби тәжірибе кезінде жеке критерийлер ретінде 4 R-ге дискретті жауаптар ретінде ұйымдастырылмаған. Оның орнына рефлексиялық жазбалар сезімдер мен мәселелердің, пайымдаулардың және болашақ үшін салдардың қосындысы болды.

Рефлексия әрекеті педагогтерге жұмысты бастамас бұрын жеке жеңістері мен қиындықтарын жазуға, сондай-ақ орын алған мәселелерді талқылауға мүмкіндік берді, бұл көбінесе өз-өзін және өз әрекеттерін бағалауды қамтыды. Олар проблемаларды шешіп, оқыту үшін қайтадан күшті бағалауға жүгіну арқылы кәсіби дамудың мақсатына айналуы мүмкін стратегияларды әзірледі. Олар мәселені шеше алмаса да, «мен өз сыныбымда жұмыс істеуге дайын екенімді түсіндім және оларға қарсы шыққан кезде менің құндылықтарым күшейе түсті» секілді түсінік пайда болады.

Олардың рефлексиялық тәжірибесіне не ықпал ететінін сұрағанда, құрдастарымен сөйлесу және құрдастарын бағалау немесе «мектептен тыс біреуден кеңес сұрау» секілді педагогикалық қолдау құралдары жиі айтылды. Арнайы бағдарлама кәсіби тәлімгерлік мәдениетін құрды, онда мектеп тәлімгерлері жұмыс басталғанға дейін педагогтерді бағалауға қатыспады. Жеке сезімдер мен құндылықтарды, кәсіби қарым-қатынастарды және сыныптағы жұмыс тиімділігін зерттеуге мүмкіндік беретін кәсіптік оқытудың бұл алқалы тәсілі мектептердегі кәсіптік қызмет кезінде рефлексивті тәжірибеде жіберіп алған фактор болды. Кейбір педагогтер жұмысқа кіріспес бұрын күн сайын ойланудың маңыздылығын — ойды айқындап, ол жөнінде жазба жүргізу қажеттілігін анықтады [85].

Қытай тәжірибесі

«Қытайдағы қарапайым сыныптардағы арнайы білім беру қажеттіліктерін қанағаттандыру үшін инклюзивті жағдайда жұмыс істейтін педагогтердің құзыреттілік сауалнамасын әзірлеу және бастапқы тексеру» мақаласында авторлар Қытайдағы ерекше білім беруді қажет ететін білім алушыларды оқытуға арналған инклюзивті жағдайда жұмыс істейтін педагогтердің құзыреттілік құралын әзірлеу және апробациялау бойынша зерттеу нәтижелерімен бөлісті. Деректер Бейжіндегі алдын ала және ауқымды зерттеу нәтижесінде алынды. Авторлар өз мақалаларында педагогтердің қарым-қатынасы мен сенімдерін, олардың өзіндік тиімділігі мен инклюзивті білім беру тәжірибелерін зерттеудің маңыздылығын атап көрсетеді. Авторлар зерттеушілердің пікірін келтіреді (Форлин, 2010), оған сәйкес педагогтер сенімді және өзекті білімсіз және оң көзқарассыз инклюзивті мектеп қауымдастықтарын

дамытуға толық қатыспайды. Негізгі педагогтердің әртүрлі қажеттіліктері бар білім алушыларға бейімделуге дайындығы мен құзыреттілігі сәтті интеграцияның шешуші факторлары болып табылады (Лореман және басқалар, 2007; Зульфия, Индира және Эльмира, 2013).

Авторлардың пікірінше, Қытайда педагогтердің инклюзивті білім беру бойынша құзыреттілігі түсініксіз болып қала беруде және сирек зерттелуде.

Зерттеу нәтижелері қытайлық педагогтердің алдында тұрған ең қиын мәселе оқытуды саралау кезінде тәжірибенің жетіспеушілігі екенін көрсетті.

Екінші фактор педагогтердің ортақ мақсаттарға жету үшін әртүрлі мүдделі тараптармен ынтымақтастық қажеттілігін көрсетеді.

Үшінші фактор педагогтердің мүгедектігі бар адамдардың құқықтары мен инклюзивті білімге қатысты негізгі көзқарастары мен сенімдеріне бағытталған.

Төртінші фактор педагогтердің өзіндік рефлексиясына және инклюзивті білім беру әдістеріне сәйкес оқытуға қатысты төрт тармақты қамтыды. Бұл үздіксіз кәсіби даму инклюзивті білім беру педагогтері үшін басымдық болып табылады дегенді білдіреді; сонымен қатар, педагогтер қытайлық білім беру контекстінде инклюзия саласындағы тәжірибелерін ойлауға және дамытуға ынталы сияқты. Алынған төрт фактор жақсы ішкі консистенцияны көрсетті және үйлесімді тұжырымдамалық модельді қалыптастырды.

Осылайша, бұл зерттеудің нәтижелері Қытайдағы инклюзивті білім беру педагогтері құзыреттілігін түсінуге айтарлықтай теориялық әсер етеді. Алайда авторлардың пікірінше, батыс әдебиеті кәсіби құзыреттілікті инклюзивті білім беру құзыреттілігін кеңірек және жан-жақты түсінуді қамтитын көзқарастармен, біліммен және дағдылармен байланыстырады. Сонымен қатар жалпы білім беру педагогтерінің көзқарасы мен мүгедектікті қабылдау инклюзивті білім берудің ең күрделі мәселелерінің бірі ретінде қарастырылады. Ағымдағы зерттеудің нәтижелері педагогтердің, ең алдымен, білім беру ұйымдарында ерекше білім беруді қажет ететін білім алушыларды оқытудың практикалық тәжірибесіне қызығушылық танытатынын көрсетеді [86].

Ұлыбритания Тәжірибесі (Уэльс)

Жаңа Оңтүстік Уэльс Үкіметінің мәліметтері бойынша, тиімді мұғалімдер өздерінің қалай жұмыс істейтіні туралы үнемі ойланып, дағдыларын жетілдіреді, бірақ рефлексия барлық педагогтер үшін табиғи процесс емес. Кейбір педагогтер құрал-саймандар жеткілікті деп санайды.

Биггс (2003) құралдар жинағы міндетті түрде оқудың жетілуіне әкелмейтінін анық атап көрсетеді: оқытудың жаңа әдістерін үйрену бір күнге тамақ берілетін балықтарға ұқсайды; рефлексивті тәжірибе – бұл өмір бойы азық-түлікпен қамтамасыз ететін тор. Рефлексиялық тәжірибелер зерттеу ұстанымын ұстанады, өйткені олар белсенді түрде түсінік іздейді және әрі қарай зерттеуге әрқашан ашық.

Тимперли, Уайзман және Фанг педагогтер өз тәжірибесін, сонымен қатар өмір бойы білім алуды үнемі жаңартып отыруы қажет екенін растады:

Сондықтан педагогтердің кәсіби білім қорын үнемі жаңартып, кеңейтіп отыруы және барған сайын әртүрлі білім алушылардың оқу қажеттіліктерін қанағаттандыру үшін өз тәжірибесін жақсарту немесе қайта қарау маңызды. Біздің қоғамдағы үнемі өзгеріп отыратын білім базасы кешегі кәсіби білімді бүгінгі білім алушыларды ертеңгі қоғамға дайындау үшін пайдаланатын күшті оқытудың енді қабылданбайтынын білдіреді.

Рефлексиялық тәжірибенің артықшылықтары

Рефлексиялық тәжірибе педагогтерге білім алушылардың қажеттіліктерін тиімді қанағаттандыру үшін тәжірибелерін жақсартуға мүмкіндік береді. Брукфилд педагогтер үшін рефлексиялық тәжірибенің артықшылықтарын қысқаша сипаттайды:

Бұл педагогтерге басқаларға негіздеуге және түсіндіруге болатын және әрі қарайғы әрекеттерді басқаруға болатын саналы әрекеттерді жасауға көмектеседі.

Бұл педагогтерге қиындықтарға бейімделуге және жауап беруге мүмкіндік береді.

Бұл педагогтерге оқыту мен оқытудың негізгі сенімдері мен болжамдарын түсінуге көмектеседі.

Бұл педагогтерге жағымды оқу ортасын құруға көмектеседі.

Бұл педагогтерге саналы түрде өзекті және контекстке тәуелді стратегиялар мен әдістерді әзірлеуге мүмкіндік береді.

Бұл педагогтерге оқытуды кеңірек институционалдық, әлеуметтік және саяси контексте анықтауға және білім алушылардың оқуына көптеген факторлар әсер ететінін түсінуге көмектеседі.

Рефлексиялық тәжірибеге деген көзқарас

Дьюи рефлексиялық тәжірибенің негізін құрайтын үш көзқарасты бірінші болып сипаттады, атап айтқанда:

- ашық көзқарас – жаңа фактілерді олар пайда болған кезде қарастыруға және қателіктер жіберуге дайын болу. Бұл басқа көзқарастарға ашықтықты, белгілі бір жағдайға немесе оқиғаға қараудың көптеген жолдары бар екенін түсінуді және өз көзқарасыңызды өзгертуге ашық болуды қамтиды. Ашық көзқарастың бір бөлігі – дұрыс болу қажеттілігінен немесе жеңуге деген ұмтылыстан бас тарту.

- жауапкершілік – бұл сіздің іс-әрекеттеріңіздің салдарын мұқият қарастыру, әсіресе білім алушыларға қатысты. Бұл адамның таңдағанының бәрі (мысалы, оқу жоспары, оқыту, бағалау, ұйымдастыру, басқару туралы шешімдер) білім алушылардың өміріне болжамды және күтпеген түрде әсер ететінін мойындауға дайын болу.

- шынайылық – кез келген оқу мүмкіндігін іздеуге деген ұмтылыс және әрқашан жаңа нәрсені үйренуге болатындығына сену.

Рефлексиялық тәжірибенің атрибуттары.

Лариви бұдан әрі осындай көзқарасы бар тәжірибешілердің қасиеттерін анықтады (ашық ой, жауапкершілік және шынайылық), олар мүмкін екенін айтты:

- рефлексия және тәжірибеден үйрену;
- ағымдағы тергеуге қатысу;
- кері байланыс сұрау;
- балама көзқарастарға ашық болу;
- өз оқуы үшін жауапкершілікті өз мойнына алу;
- жаңа білім мен түсінікке сәйкес шаралар қабылдау;
- ойлау процесінде өзің бақылау;
- тәжірибеде үнемі жетілдіруге ұмтылу;
- мінез-құлықты құндылықтар мен сенімдерге сәйкес келтіруге ұмтылу;
- шындықтың не екенін білуге тырысу.

Шағылысу режимдері

Рефлексиялық тәжірибе өткенге оралу үшін ғана емес, болашақ әрекеттерді бағыттау үшін де қолданылады. Рефлексиялық тәжірибелер рефлексияның барлық 4 негізгі режимін қолданады:

Іс-әрекеттегі рефлексия – бұл ойлар мен әрекеттерді олар пайда болған кезде қадағалау және оқиғалар өрбіген сайын дереу түзету. Қайта бағалау орнында жүреді.

Әрекет туралы ойлау – бұл артқа қарап, болашақ әрекеттерге әсер ету үшін тәжірибені немесе әрекеттерді зерттеу. Оқиғадан кейінгі рефлексия рефлексияның ең көп қолданылатын түрі болуы мүмкін.

Әрекет үшін рефлексия – өзгерту шараларын қабылдау үшін тәжірибелерді талдауды қамтиды (Киллион және Годнем). Ол іс-әрекеттегі рефлексияны және әрекет туралы рефлексияны қамтиды. Рефлексияның бұл түрі проактивті сипатқа ие. Көбінесе «алшақтықты жабу» рефлексиясы деп аталады, ол не бар және не болуы мүмкін арасындағы алшақтықты азайтуға бағытталған.

Ішкі рефлексия – бұл жеке мақсаттарды, ниеттер мен сезімдерді зерттеу. Педагогтер не жақсы жұмыс істейді, оларды іс-әрекеттен не сақтайды, олардың көзқарасын не шектейді немесе неге олар белгілі бір жолмен әрекет етеді деп ойлауы мүмкін. Бұл интроспекцияға өте ұқсас. Педагогтер өздерінің педагогикалық тәжірибелері туралы ойлана отырып, рефлексиялық тәжірибе үшін келесі сұрақтарды қолдана алады.

Рефлексиялық тәжірибе үшін пайдалы сұрақтар:

1. Не болып жатыр? Білім алушыларды осы сабаққа қайта қызықтыру үшін не істей аламын?
2. Неліктен мен осылай әрекет етемін?
3. Нұсқаулықты қалай өзгертуге болады?
4. Бұл сабақта не болды? Мен қайдан білемін?
5. Неліктен бәрі осылай болды?
6. Мен мұны істегенде менің ниетім қандай болды?
7. Бұл реакцияны маған не себеп болды?
8. Егер мен осы сабақты қайталай алсам, мен дәл осылай немесе басқаша не істер едім? Неліктен?
9. Білім алушылардың бұл мінез-құлқын ынталандыратын немесе жалғастыратын негізгі себеп қандай?

10. Білім алушылардың қалай оқитыны туралы не ойлаймын?
11. Бұл сенім менің оқуыма қалай әсер етеді?
12. Бұл мәселе бойынша негізделген шешім қабылдау үшін маған қандай деректер қажет?
13. Бұл тапсырманы орындаудың ең тиімді жолы ма?
14. Мен бұрын педагог ретінде не істедім?
15. Алдағы жылға менің басты педагогикалық мақсатым қандай?
16. Оқытуды қызықты ету үшін не істей аламын, ал менің оқушыларыма оқудан ләззат алу және одан ләззат алу үшін не істей аламын?
17. Кәсіби дамуымда белсенді болу үшін не істей аламын?
18. Оптимистік және жаңа баспен алға жылжу үшін не шешуім керек?
19. Білім алушылардың қай түріне көбірек көңіл бөлуім керек?
20. Мен қандай сабақтарды немесе бөлімдерді әдеттен тыс немесе жалқаулықтан ғана жалғастырамын?
21. Білімнің жоқтығынан немесе өзгеруден қорқудан (мысалы, технология) мен назардан тыс қалдыратын мамандықтың кейбір аспектілері бар ма?
22. Ата-ананың құнды қатысуын қалай арттыруға болады?
23. Мен жетекшімен өнімді қарым-қатынас орнату үшін жеткілікті жұмыс жасадым ба?
24. Маған әлі де сабақ беру ұнайды ма? Олай болмаса, таңдалған мамандықтың ләззатын арттыру үшін не істей аламын?
25. Мен өзіме қосымша стресс әкелемін бе? Олай болса, оны қалай азайтуға немесе жоюға болады?
26. Оқыту мен педагогика туралы менің түсінігім қалай өзгерді?
27. Менің білім алушыларымның оқу деңгейін тікелей арттыру үшін оқу жоспарыма қандай шамалы және/немесе елеулі өзгерістер енгізе аламын? [87]

Венгрия Тәжірибесі

Соңғы жылдары Венгрия инклюзия білім беруде және жалпы қоғамда «әлеуметтік интеграция» деген атпен қолданылатын заманауи терминге айналған кезеңге жетті. Білім берудегі инклюзия ерекше білім беру қажеттіліктері немесе мүмкіндіктері шектеулі адамдардан басқа білім алушылардың немесе балалардың қатысуымен байланысты. Жақында Венгрияда ұлттық саясат деңгейінде инклюзия барлық балалардың ортақ мектепте «бір шаңырақ астында» екенін білдіреді ме, әлде бұл жалпы оқу процесіне қатысуды, демек, арнайы мектептер сияқты мамандандырылған мекемелермен үйлесімділікті білдіре ме деген пікірталас басталды. Бұл кейде шешілмеген тәсілдер жалпы қоғамдағы мектептегі білім берудің мақсаттары мен функцияларына қатысты айырмашылықтарды көрсетеді.

Педагогтердің бастапқы дайындығы жалпыеуропалық нұсқаулықтар негізінде пәнаралық сипатта болады, өйткені ол мамандандырылған пән бойынша білімді, педагогикалық пәндерді білуді, оқытуды қолдау үшін қажетті

құзыреттерді қамтиды, сонымен қатар оқытудың әлеуметтік және мәдени аспектілерін ескереді.

Жоғарыда айтылғандарға сүйене отырып, педагогтерді даярлаудың негізгі үміттері келесідей:

- педагог мамандығы өмір бойы оқыту талаптарына сай болуы керек;
- кәсіби ұтқырлық педагогтерді даярлаудың ажырамас бөлігі болуы керек;
- педагогтерді даярлайтын оқу орындары әртүрлі мемлекеттік білім беру субъектілерімен, қызметшілермен, муниципалитеттермен және т.б. тығыз жұмыс істеуі керек.

Педагогтер стандарттары:

1. Тақырыпты мұқият білу;
2. Адамның дамуы мен оқуы туралы білім;
3. Білім беруді жеке талаптарға бейімдеу;
4. Оқыту мен тәрбиелеудің бірнеше стратегиясын қолдану;
5. Мотивациялық және оқыту ұйымдастырушылық дағдылары;
6. Қарым-қатынас дағдылары;
7. Жоспарлау дағдылары;
8. Білімді дұрыс бағалау;
9. Кәсіби адалдық және жауапкершілік;
10. Ынтымақтастық.

Педагогтің иеленуі қажет негізгі құзыреттері:

1. Білім алушы/студент тұлғасын дамыту;
2. Оқу топтары мен қауымдастықтарды құруға көмек көрсету және дамыту;
3. Педагогикалық процесті жоспарлау қабілеті;
4. Білім алушылардың/студенттердің мәдениетін, интеллектісі мен дағдыларын дамыту;
5. Өмір бойы білім алу үшін негіз қалайтын құзыреттерді дамыту;
6. Оқу процесін ұйымдастыру және бағыттау;
7. Педагогикалық бағалаудың көптеген құралдарын қолдану;
8. Кәсіби мамандар арасындағы ынтымақтастық және байланыс;
9. Өзін-өзі оқыту және оқыту, одан әрі кәсіби дамуға ұмтылу.
10. Бастауыш педагогикалық білім беру модельдері [84].

Мәліметтерге сәйкес, Венгриядағы аралас қабілеттілік жағдайында оқытуға «жақсы дайындалған» немесе «өте жақсы дайындалған» педагогтердің үлесі жоғары (76%, 3/50 орын, 2018)

TALIS 2018 нәтижелеріне сәйкес, Венгрияда аралас қабілеттілік жағдайында оқытуға «жақсы дайындалған» немесе «өте жақсы дайындалған» педагогтердің үлесі жоғары. (76%, 3/50 орын, 2018) [102].

Шотландия тәжірибесі

Шотландиядағы барлық бастауыш педагогикалық білім беру бағдарламалары бастауыш педагогикалық білім беру стандарты аясында жұмыс істейді.

Стандарт Шотландияның бас педагогикалық кеңесінде алдын ала тіркелген кезде бастауыш педагогикалық білім беруді аяқтағаннан кейін студент-оқытушыдан не күтілетінін анықтайды. Стандарттың кейбір негізгі мәлімдемелері, соның ішінде төменде көрсетілгендер инклюзивті тәжірибеге тікелей қатысты:

Бастауыш педагогикалық білім беру бағдарламасының соңына қарай оқытушылар:

- оқу бағдарламасы мен пәннің деңгейін оқушылардың қажеттіліктерімен қалай үйлестіру керектігін білу.

- білім алушыларды ынталандыру, қолдау және сынау үшін оқу материалдарын қалай пайдалану, жобалау және бейімдеу керектігін білу.

- өз сыныптарында/ тіркеу топтарында білім алушылардың жеке дамуын, әл-ауқатын және әлеуметтік құзыреттілігін қалай көтермелеу және қолдау керектігін білу; және осы білім алушылардың өздерінен және басқалардан үміттерін арттыруға міндеттеме алу.

- білім мен түсінікке ие болу [...] тең мүмкіндіктер [және] қосымша қолдау қажеттіліктері.

- бала күтімі бойынша халықаралық, ұлттық және жергілікті нұсқаулықтарды, сондай-ақ осы саладағы педагогтердің рөлдері мен міндеттерін білу және түсіну.

- мүмкіндіктер теңдігі мен әлеуметтік әділеттілік қағидаттарын, сондай-ақ кемсітушілікке қарсы практиканың қажеттілігін түсінуді көрсету.

- басқа мамандардың рөлдері және олармен қалай жұмыс істеу керектігі туралы білу.

- олардың білім алушылардан жоғары, бірақ шынайы үміттері бар екенін көрсетіңіз және барлық білім алушылардың, соның ішінде қосымша қолдауды қажет ететіндердің қажеттіліктерін ескере отырып, тапсырмалар мен жұмыс қарқынына сәйкес келеді және қабілетті білім алушылардың тапсырмаларды тиімді орындауын қамтамасыз етеді.

- оқуда қиындықтары бар немесе оларға жету жолында кедергілері бар білім алушыларды анықтау және оларға тиісті түрде жауап беру қабілетін көрсету, сондай-ақ олардың қосымша қолдау қажеттіліктеріне байланысты қосымша кеңес алу қажет болған кезде тану.

- білім алушылар арасындағы гендерлік, әлеуметтік, мәдени, діни және тілдік айырмашылықтарға тиісті түрде жауап беру қабілетін көрсету.

- олардың сыныпта және ведомствоаралық жағдайда басқа мамандармен, қызметкерлермен және ата-аналармен ынтымақтаса алатындығын көрсету.

- сыныптағы қосымша қолдаудың білім алушылардың оқуына ықпал ету жолдарын анықтау қабілетін көрсету.

- Біріккен Ұлттар Ұйымының 1991 жылғы Бала құқықтары туралы Конвенциясында анықталғандай, кемсітусіз барлық балалар мен жастардың құқықтарына құрмет көрсету, балалар (Шотландия) 1995 жылғы Заң, Шотландия мектептеріндегі стандарттар туралы Заң және т.б. 2000 ж. және 2005 жылғы қосымша оқытуды қолдау туралы Заң.

- Олар адалдық пен әділеттілікті бағалайтынын және көтермелейтінін, сондай-ақ жынысына, жыныстық бағдарына, нәсіліне, мүгедектігіне, жасына, дініне, мәдениетіне және әлеуметтік-экономикалық жағдайына қатысты кемсітушілікке қарсы тәжірибені қолданатынын көрсетеді.

- білім алушылардың өз сыныптарында/тіркеу топтарында жеке дамуын, әлауқатын және әлеуметтік құзыреттілігін ынталандыру, қолдау және қамтамасыз ету үшін, сондай-ақ осы білім алушылардың өздерінен және басқалардан күтуін арттыру үшін тиімді араласуға дайын екендігін көрсету.

- әртүрлі дағдыларды және мүмкін әртүрлі құндылық негіздерін мойындай отырып, басқа мамандармен ынтымақтастыққа дайын екендіктерін көрсету.

Басқа құзыреттерге толық тіркеу стандарты (SFR), тіркелген оқытушы, көшбасшылық стандарты кіреді. Жоғарыда айтылғандай, жақында Шотландияның жеті университеті Инклюзияның ұлттық негізін бірлесіп әзірледі (қол жетімді <http://www.frameworkforinclusion.org>), ол бастауыш білім беру және SFR стандарттарына негізделген. Ол бастауыш педагогикалық білім беру курстарын әзірлеуге, бастауыш педагогтердің ісін енгізу процесін қолдауға және инклюзия саласындағы педагогтердің үздіксіз кәсіби дамуы үшін бірқатар дизайн принциптерін ұсынуға арналған.

Жоғарыда аталған құзыреттіліктерді бағалау мектептегі тәжірибені және басқа академиялық тапсырмаларды бағалауға енгізілген.

Университеттер түлектерге және жұмыс берушілерге (мектеп директорларына, білім және ғылым министрлігіне, білім беру мекемелерінің басқа мамандарына) аккредиттеу кезеңінде бір рет (6 жылда бір рет) оқу кезеңінде алған құзыреттері мен біліктіліктеріне қатысты сауалнамалар жүргізеді. Оқу бағдарламаларының мазмұны мен ұйымдастырылуын жақсарту бойынша ұсыныстар сұралады. Бұл нұсқаулар оқу бағдарламаларының сапасын жақсартуға көмектеседі, сонымен қатар бұл бағдарламаларды өз сыныптарында әртүрлі білім алушылармен жұмыс істейтін педагогтер үшін нақты өмірлік жағдайларға сәйкес етеді [84].

Отандық тәжірибе

Инклюзивті білім беру ортасында жұмыс істеу үшін қажетті педагогтердің рефлексивті құзыреттіліктерін дамыту бойынша отандық тәжірибені зерделеуде И.А. Оралканованың «Инклюзивті білім беру жағдайында жұмыс істеуге бастауыш сынып мұғалімдерінің дайындығын қалыптастыру» тақырыбында философия докторы (PhD) ғылыми дәрежесін алуға арналған диссертациялық жұмысын атап өткен жөн. Автор бастауыш сынып педагогтерінің инклюзивті

білім беру жағдайында жұмыс істеуге дайындығын қалыптастыру мәселелерін зерттеді. «Педагогтердің педагогикалық қызметке дайындығы» ұғымының мәнін психологиялық және кәсіби дайындық тұрғысынан талдау негізінде, сондай-ақ инклюзивті білім беруді жүзеге асыратын шетелдік практик-мұғалімдердің зерттеу нәтижелерін ескере отырып, автор педагогтардың жеке, теориялық және практикалық дайындығының бірлігін көрсететін өзара байланысты психологиялық және кәсіби қасиеттер жиынтығы ретінде әрекет ететін дайындық құрылымын анықтады [88].

«Инклюзивті білім беру жағдайында мұғалімдердің жұмысқа дайындығы» деген ұғымды талдау нәтижесінде ол жоғары мотивациялық-құндылық деңгейінде кәсіби қызметті жүзеге асыруға, инклюзивті білім беру талаптарын ескере отырып, оқу-тәрбие процесін ұйымдастыруға мүмкіндік беретін үйлесімді өзара іс-қимыл жасайтын және бірін-бірі толықтыратын психологиялық және кәсіби қасиеттер кешені ретінде айқындалады. Бұл ретте қазақстандық зерттеушінің психологиялық дайындығы педагогтің белгілі бір жеке қасиеттерінің кешені ретінде, ал кәсіби дайындығы – дидактикалық білім мен әдістемелік дағдылардың блогы ретінде айқындалады.

Автордың пікірінше, инклюзивті білім беру жағдайында бастауыш сынып педагогтерінің жұмысқа дайындығын қалыптастыру құрамында мотивациялық-құндылық, мазмұнды, операциялық-белсенділік сияқты компоненттер бар. Мотивациялық-құндылық компоненті келесі көрсеткіштерді қамтиды:

1. инклюзивті білім беру қажеттілігіне сенімділік;
2. ҚР-да инклюзивті білім беру идеясын дамытуға ұмтылу;
3. инклюзивті білім беру жағдайында жұмыс істеуге дайындығы.

Автордың пікірінше, мотивациялық-құндылық компоненті инклюзивті білім берудің құндылығын түсінумен сипатталады. Бұл компоненттің көрсеткіштері:

- 1) инклюзивті білім беру идеясын құндылық ретінде қабылдау;
- 2) даму мүмкіндігі шектеулі балалардың тең құқықтарын тану және балаларды құндылық ретінде қабылдау;
- 3) инклюзивті білім беру жағдайында жұмыс істеу үшін оқуға және өзін-өзі дамытуға дайындық.

Педагогтердің инклюзивті білім беруге психологиялық дайындығының құрылымына И.А. Оралканова мынадай білім беруді қамтиды:

- тұлғаның құндылық бағдары;
- тұлғаның мотивациясы;
- төзімділік;
- эмпатия;
- педагогикалық оптимизм.

И.А. Оралканованың пікірінше, мазмұндық компоненттің негізгі көрсеткіштері:

- инклюзивті білім беру негіздерін білу;
- даму мүмкіндігі шектеулі балалардың физикалық қолжетімділігіне қойылатын талаптарды білу;

- мүмкіндігі шектеулі балаларды жалпы білім беру ұйымдарының оқу-тәрбие процесіне қосудың нормативтік-құқықтық негіздерін білу, ол мұғалімнің хабардар болуын қамтамасыз етеді, даму мүмкіндігі шектеулі балалардың құқықтарына қатысты сауаттылықты арттырады;

- инклюзивті білім беру жағдайында балаларды оқыту және тәрбиелеу процесін құрудың ерекшеліктерін білу, бұл бастауыш сынып мұғалімдерінің даму мүмкіндігі шектеулі балаларға физикалық жайлылықты қамтамасыз етуден, оқу бағдарламаларын бейімдеуден, оқу материалының мазмұнын саралаудан және дараландырудан тұрады;

- инклюзивті білім беру субъектілерімен коммуникативті байланыс құру негіздерін білу мұғалімнің инклюзивті білім беру жағдайында мұғалім «мен ғана білемін» позициясынан «біз біргеміз» позициясына ауысуы керек екендігі туралы хабардар болуын қамтиды, яғни тығыз ынтымақтастықта даму мүмкіндігі шектеулі балалардың дамуы үшін қолайлы жағдайлар жасай алу және т.б.

И.А. Оралканованың пікірінше, келесі компонент – инклюзивті білім беру жағдайында педагогтің педагогикалық жұмыстағы практикалық дағдыларын көрсететін операциялық және белсенді компонент. Зерттеушінің пікірінше, операциялық компоненттің көрсеткіштері келесі дағдыларға негізделген:

- даму мүмкіндігі шектеулі балалармен және олардың ата-аналарымен коммуникативтік байланысты жүзеге асыру қабілеті мен дағдылары;

- әртүрлі мүмкіндіктері бар балаларды бірлесіп оқыту жағдайында оқу-тәрбие процесін құра білу;

- командада жұмыс істей білу.

И.А. Оралканованың инклюзивті білім беру жағдайында педагогтердің жұмысқа дайындығын қалыптастырудағы ерекшеліктері педагогтің жеке құзыреттілігі инклюзивті білім беру жағдайында бастауыш сынып педагогтерінің кәсіби қызметінің іргелі негізі болып табылады деп санауға негіз береді. Бұл ретте даму мүмкіндігі шектеулі балалармен жұмыс істейтін педагогтің негізгі қасиеттері эмпатия, педагогикалық оптимизм, адамгершілік, балаларға деген сүйіспеншілік, шыдамдылық, даму мүмкіндігі шектеулі баламен өзара іс-қимылда педагогтің белсенділігі және т. б. болып танылады.

Жоғарыда айтылғандардың бәрін қорытындылай келе, И.А. Оралканова инклюзивті білім беретін мектеп педагогі келесі жағдайларда табысты жұмыс істейді деп мәлімдейді:

- өте икемді болса;

- қиындықтарға қызығушылық танытса және әртүрлі тәсілдерді қолдануға дайын болса;

- жеке айырмашылықтарды құрметтесе;

- басқа топ мүшелерінің ұсыныстарын тыңдап, қолдана алса;

- сыныпта басқа ересек адам болғанда өзіне сенімді болса;

- бір командада басқа мамандармен жұмыс істеуге келіссе.

Төменде инклюзивті білім беру жағдайында педагогтердің жұмысқа дайындығын қалыптастырудың компоненттері, көрсеткіштері, критерийлері мен деңгейлері келтірілген (И.А. Оралканова бойынша) (4-кесте).

4-кесте – Инклюзивті білім беру жағдайында педагогтердің жұмысқа дайындығын қалыптастырудың компоненттері, көрсеткіштері, критерийлері мен деңгейлері

Құрамдастар	Көрсеткіштер	Критерийлер	Деңгейлер		
			Адаптивті	Репродуктивті	Оңтайлы
1	2	3	4	5	6
Мотивациялық-құндылықты	1. Инклюзивті білім беру қажеттілігі не сенімділік	педагогикалық білім алуға мотивацияның болуы		+	+
		даму мүмкіндігі шектеулі балалардың тең құқықтарын тану	+	+	+
	2. ҚР-да инклюзивті білім беруді дамытуға ұмтылу	балаларды құндылық ретінде қабылдау			+
		даму мүмкіндігі шектеулі балалардың қабілеттері жеке және шексіз екендігіне сенімділік			+
		эмпатия деңгейінің жоғарылығы	+	+	+
		төзімділік деңгейінің жоғарылығы		+	+
	2. Инклюзивті білім беру	өзін өзі дамыту, білім берудің табысты	+	+	+

	жағдайында жұмыс істеуге дайындығы	жағдайларын арттыруға сенімділік			
Мазмұнды	1.Инклюзивті білім берудің нормативтік-құқықтық негіздерін білу	инклюзивті білім туралы білім		+	+
		дамудың шектеулі мүмкіндіктері не деген көзқарасты білу		+	+
		инклюзивті білім беру бойынша әлемдегі және ҚР-дағы нормативтік-құқықтық актілерді білу	+	+	+
	2. Инклюзивті білім беру жағдайында оқыту және тәрбиелеу процесін құру ерекшеліктерін білу	даму мүмкіндігі шектеулі балалардың физикалық қолжетімділігі			
		оқу бағдарламасын қалай бейімдеу керектігін білу		+	+
		инклюзивті білім беру жағдайында оқу бағдарламаларын құру ерекшеліктерін білу		+	+
		даму мүмкіндігі		+	+

		шектеулі балаларды оқыту процесінде саралау және даралау принциптерін негіз қалаушы ретінде білу			
	3. Инклюзивті білім беру жағдайында коммуникативтік байланыс құру негіздерін білу	даму мүмкіндіктері шектеулі балалардың ата аналарымен жұмыс істеу нысандары мен әдістерін білу		+	+
		инклюзивті білім беру жағдайында мамандардың функционалдық міндеттерін білу		+	+
Операциялық	1. Даму мүмкіндігі шектеулі балалармен және олардың ата-аналарымен коммуника	негізгі субъектілер ретінде даму мүмкіндігі шектеулі балалармен қарым-қатынасты ұйымдастыра білу			+
	тивтік байланысты жүзеге асыру дағдысы	даму мүмкіндігі шектеулі балалардың ата - аналарымен			+

		қарым-қатынас құра білу, инклюзивті білім беру жағдайында «команданы» дамыту			
	2. Әртүрлі мүмкіндіктері бар балаларды бірлесіп оқыту жағдайында оқу-тәрбие процесін құра білу	даму мүмкіндігі шектеулі балалардың толыққанды физикалық қолжетімділігі үшін жағдай жасай білу			
		оқу бағдарламасын бейімдей білу			
		дараландыру мен саралауды ескере отырып сабақ құра білу			
	3. Ұжымда жұмыс істей білу	мүмкіндігі шектеулі балаларды басқа мамандармен бірге дамытуда міндеттерді бөле білу			
		мамандардың пікірін білу және тыңдай білу			

Инклюзивті білім беру жағдайында жұмысқа педагог кадрларды даярлау мәселелерін профессор З.А. Мовкебаева да зерттеді [89]. Сондай-ақ, А.А. Байтұрсынованың еңбектерінде ерекше білім беруді қажет ететін

балаларды жалпы білім беретін мектептің оқу процесіне қосудың ұйымдастырушылық-педагогикалық шарттарының ғылыми-әдістемелік аспектілері қамтылды. [90]. 2006-2008 жылдары ҚР БҒМ ғылыми жобалары шеңберінде А.К. Кусайынов жетекшілігімен ғалымдар ұжымымен (А.Х. Арғынов, П.Ш. Маханова, С.С. Оразахынова) «Инклюзивті білім беру саласында ересек тұрғындарды кәсіптік оқытуды ұйымдастырудың ғылыми әдістемелік негіздерін әзірлеу» тақырыбында зерттеу жүргізді [91]. 2013 жылы «СОРОС Қазақстан» жобасы аясында авторлық ұжым (Искакова А.Т., Мовкебаева З.А., Закаева Г.З., Айтбаева А.Б., Байтұрсынова А.А.) «Инклюзивті білім беру негіздері» оқу құралын әзірледі [92].

Сондай-ақ Ы.Алтынсарин атындағы Ұлттық білім академиясы әзірлеген «Инклюзивті білім беру процесіне қатысушылардың психологиялық-педагогикалық құзыреттілігін арттыру бойынша әдістемелік ұсынымдарды» атап өту қажет [89].

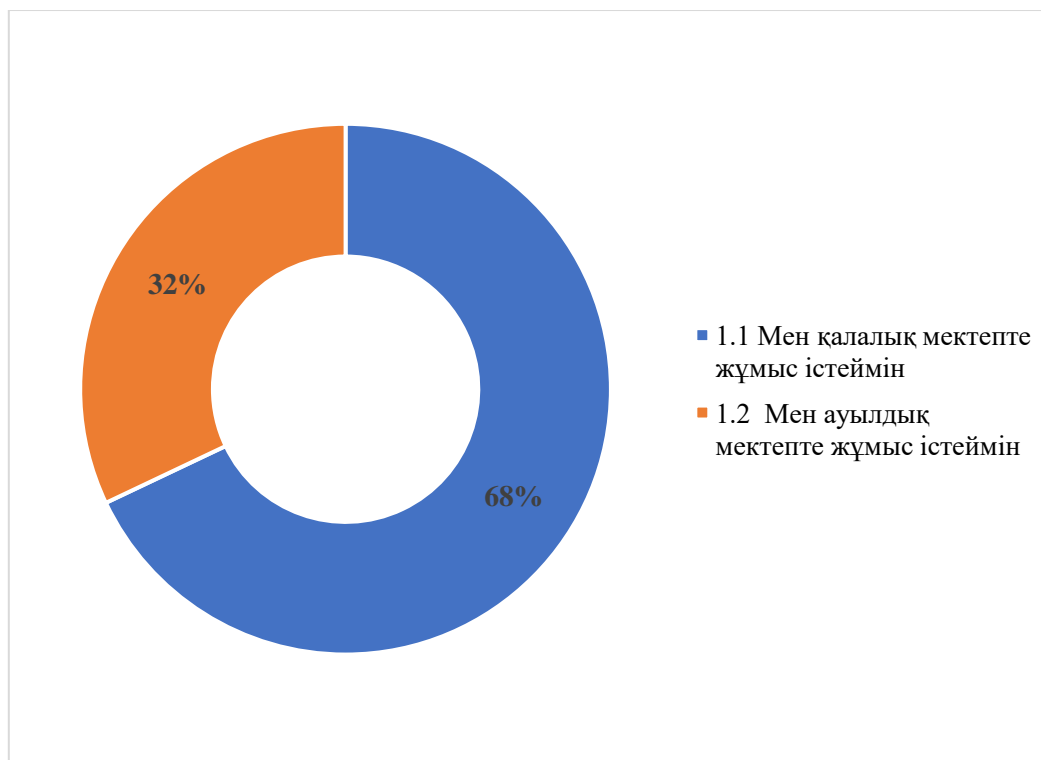
Әдістемелік ұсынымдарда инклюзивті білім беру процесіне қатысушылардың психологиялық-педагогикалық құзыреттеріне қойылатын талаптар, оны арттыру бағыттары мен жолдары баяндалған [93].

И.А. Оралканованың пікірінше, инклюзивті білім беру саласында атқарылған жұмыстар мен жүргізіліп жатқан зерттеулер әртүрлі авторлар барлық құрамдас бөліктерді бірыңғай жүйеге келтірмей, инклюзивті білім беру жағдайында педагогтерді жұмысқа дайындаудың жекелеген мәселелерін қамтитынын көрсетеді. Сонымен, кейбір авторлар болашақ педагогтерді инклюзивті білім беру негіздеріне оқыту, олардың білім компоненттерімен қаруландыру мәселелерін қарастырады. Басқа зерттеушілер ең бастысы психологиялық дайындық деп санайды [88].

Көріп отырғанымыздай, бүгінгі таңда инклюзивті білім беру ортасында рефлексивті құзыреттіліктің терең отандық ғылыми зерттеулері жоқ, сонымен қатар педагогтердің инклюзивті білім беруге кәсіби дайындығы мәселелерін және басқа да өзекті мәселелерді зерттеуге бағытталған ғылыми институттар жоқ.

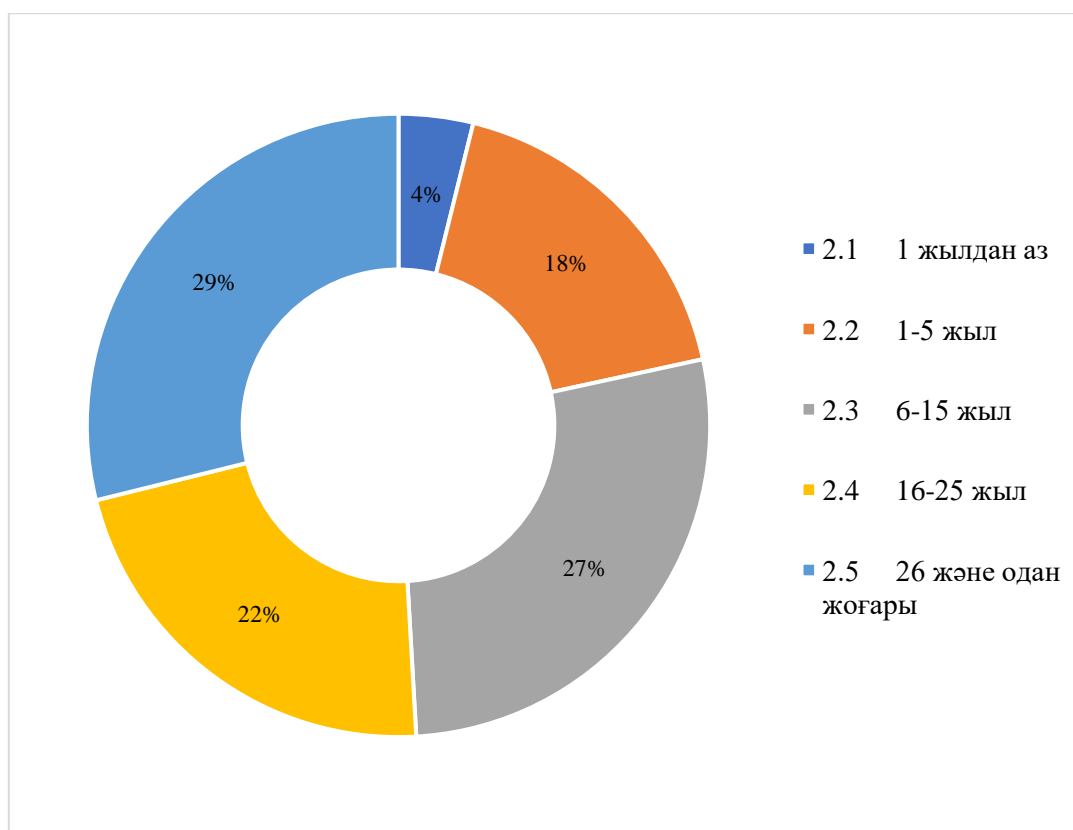
Осы әдістемелік ұсынымдарды әзірлеу шеңберінде Инклюзивті білім беру орталығының қызметкерлері инклюзивті практика мәселелері бойынша педагогтердің пікірлерін зерделеу мақсатында еліміздің педагогтері арасында сауалнама жүргізді. Педагогтердің жеке ерекшеліктері мен ерекше қажеттіліктерін ескере отырып, барлық білім алушылар үшін жайлы білім беру ортасын құру мәселелерінде өздерінің кәсіби құзыреттілігіне қаншалықты сенімді екендігін анықтау қажет болды, өйткені бұл дағдылар мұғалімнің рефлексивті дағдыларының даму деңгейіне тікелей байланысты. Өзінің кәсіби іс-әрекетін объективті бағалай білетін және өзін-өзі дамыту үшін келесі қадамдарды жоспарлай алатын күнделікті педагогикалық іс-әрекетін үнемі интроспекциялаумен айналысатын рефлексивті мұғалім ғана өз жұмысында кемелдікке жете алады.

Сауалнамаға еліміздің әр өңірінен 440 педагог қатысты. Респонденттердің жалпы санының 68%-ы қалалық мектептердің өкілдері, 32%-ы ауылдық мектепте жұмыс істейді (5-сурет).



5-сурет. Респонденттердің өңірлік тиесілілігі туралы сұраққа жауаптарының нәтижелері

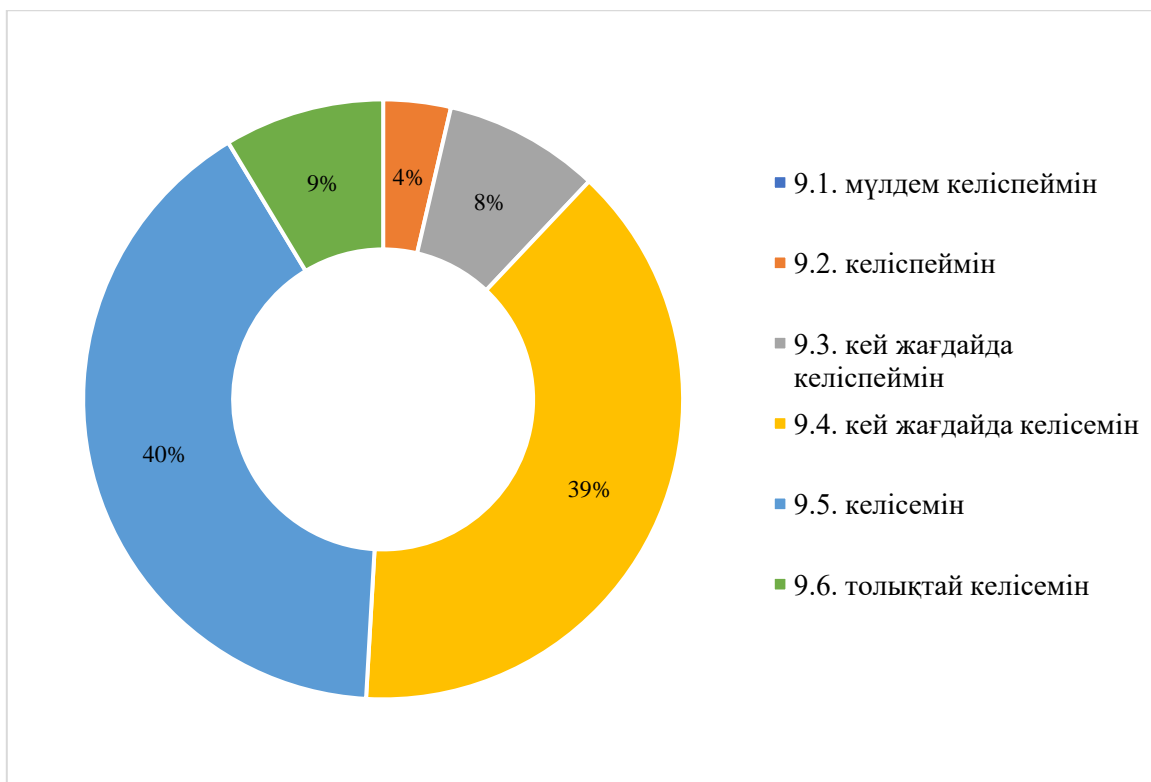
Сауалнамаға қатысқан барлық педагогтардың 29% – 26 және одан да көп жыл, 27% – 6-15 жыл, 22% – 16-25 жыл, тек 4% – 1 жылдан аз жұмыс өтілі бар (6-сурет).



6-сурет. Респонденттердің жұмыс өтілі туралы сұраққа жауаптарының нәтижелері

Сауалнама барысында педагогтерге «мен келіспеймін» деген бағадан «толықтай келісемін» шкаласы бойынша «Мен сыныптағы оқушылардың тәртіпсіз мінез-құлқының алдын алуға болатынына сенімдімін» деген пікірді бағалау ұсынылды. Сауалнама нәтижелері көрсеткендей, тек 9%-ы «толықтай келіседі», 40%-ы «келіседі», шамамен 39%-ы «ішінара келіседі», ал 8%-ы «» және 4%-ы «келіспейді».

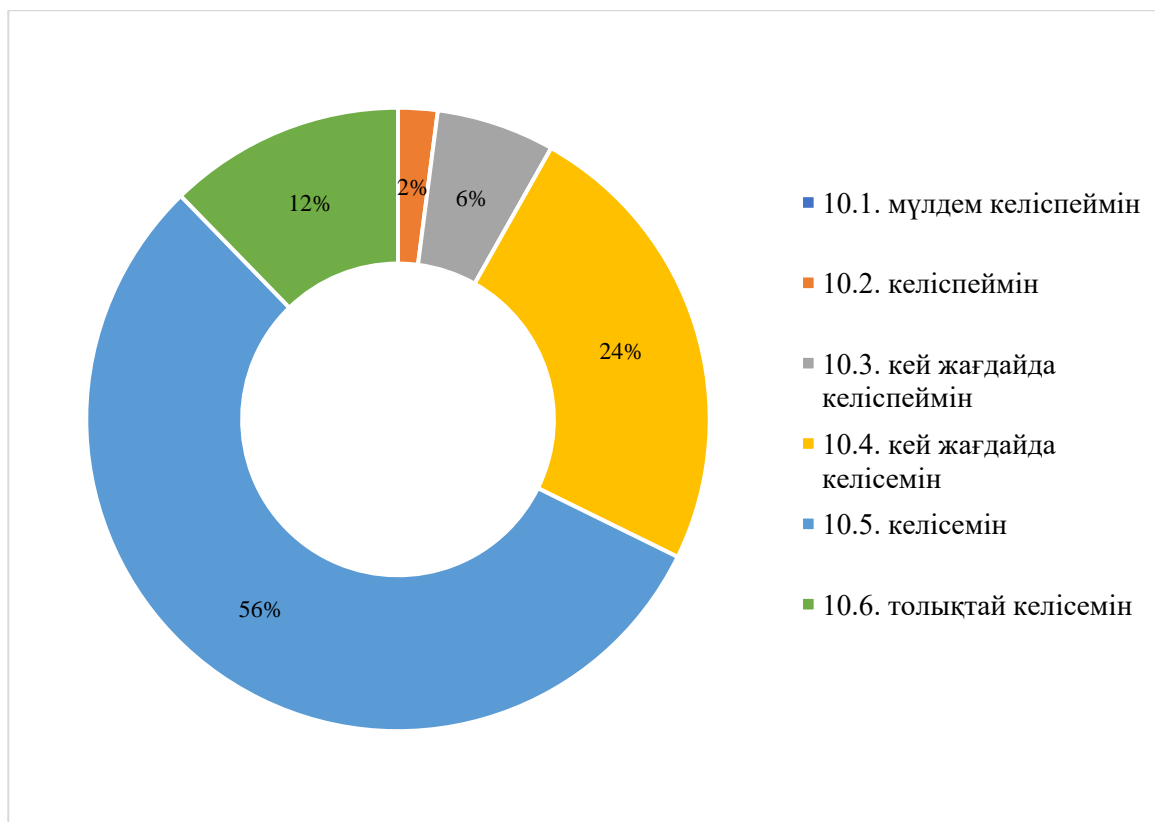
Сауалнамаға қатысқан педагогтердің жартысы ғана (49%) білім алушылардың сабақтағы тәртіпсіз мінез-құлқының алдын алуға болатынына толық сенімді деп қорытынды жасауға болады, олардың екінші жартысы өз құзыреттеріне күмәнданады немесе осы тұжырыммен келіспейді (7-сурет).



7-сурет. Педагогтердің «Мен білім алушылардың сабақтағы тәртіпсіз мінез-құлқының алдын алуға болатынына сенімдімін» деген тұжырымға жауаптарының нәтижелері

Педагогтердің «мен сыныптағы тәртіпсіз мінез-құлықты бақылай аламын» деген тұжырымын бағалау туралы өтінішіне педагогтердің 12%-ы, жартысынан көбі немесе 56%-ы келісімін білдірді, ал 24%-ы «кей жағдайда келісемін» деп жауап беріп, күмәнданды, сонымен қатар респонденттердің тек 6%-ы «кей жағдайда келіспеймін» және 2%-ы «келіспеймін» жауабын таңдады.

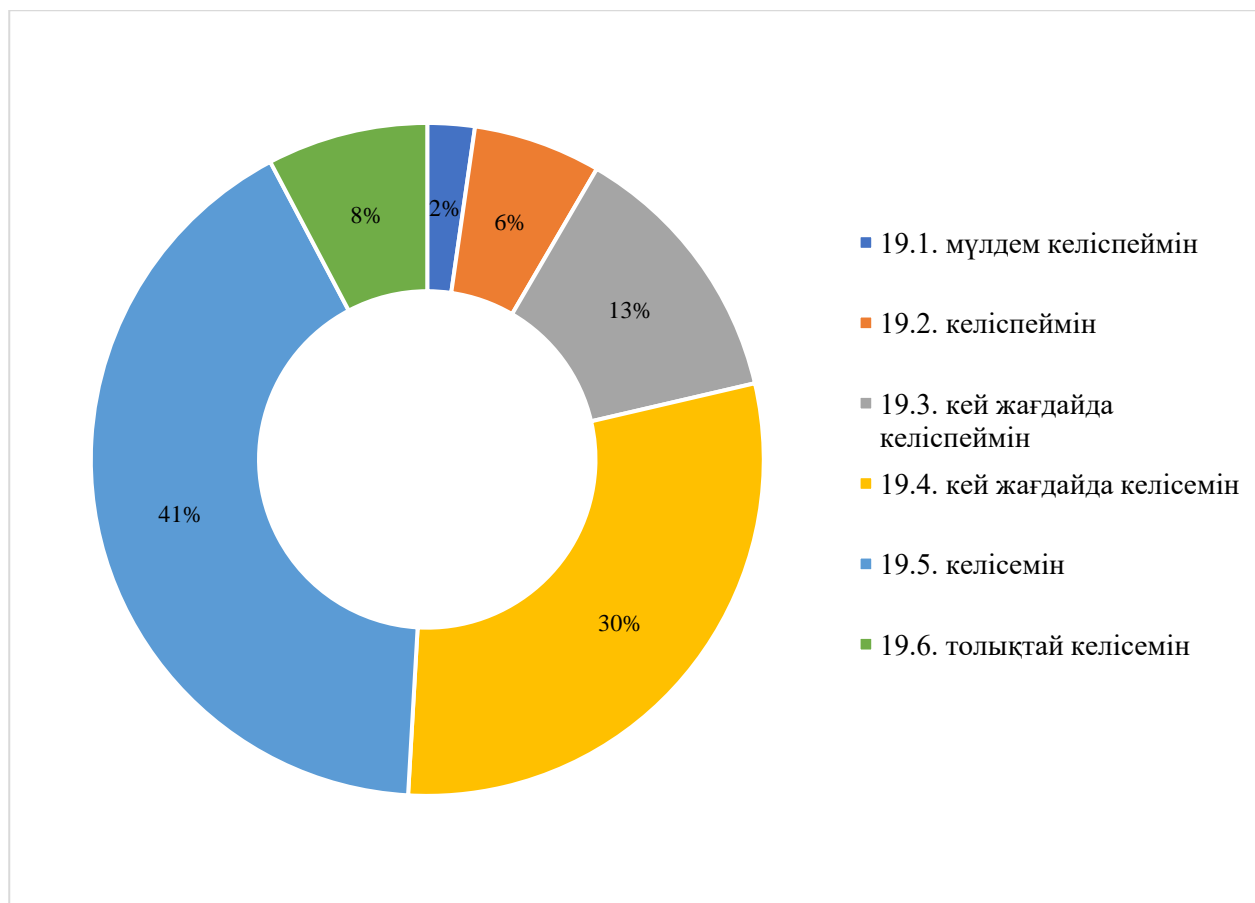
Тәртіпсіз мінез-құлықтың алдын алу туралы болған алдыңғы мәлімдемеге жауаптардың нәтижелерімен салыстырғанда, респонденттердің көпшілігі бұл мәселеде сенімсіздік білдірді, педагогтердің көпшілігі немесе 2/3 бөлігі сыныптағы тәртіпсіз мінез-құлықты бақылау қабілетіне деген сенімдерін білдірді. Көптеген педагогтер тәртіпсіз мінез-құлықтың алдын алуға тырысып, сыныпта білім алушылардың мінез-құлқын диагностикалау, талдау жұмыстарын жүргізгеннен гөрі, қазіргі жағдайға бағдарланған деген қорытынды жасауға болады. Бұдан шығатыны, мұның басты себебі педагогтердің рефлексивті құзыреттіліктерін, психологиялық дағдыларын дамытудың жеткіліксіздігі, заманауи шындыққа сәйкес инновациялық педагогикалық әдістерді іс жүзінде қолдана алмау болуы мүмкін (8-сурет).



8-сурет. Педагогтердің «Мен сыныптағы тәртіпсіз мінез-құлықты басқара аламын» деген тұжырымға жауаптарының нәтижелері

«Мен мінез-құлқында ауытқулары бар (агрессивті мінез-құлықты көрсететін) білім алушылармен жұмыс істегенде өзімді сенімді сезінемін» деген тұжырымға жауаптардың нәтижелері мұғалімдердің тек 8%-ы абсолютті сенімділікті білдірген, 41%-ы келіскен, 30%-ы күмән келтіріп, «кей жағдайда келісемін», 13%-ы «кей жағдайда келіспеймін» деп жауап берді, бұл ретте педагогтардың 6%-ы осы тұжырыммен келіспейді және 2%-ы мүлдем келіспейді. Басқа сұрақтарға жауаптардың нәтижелерімен салыстыру білім алушылардағы мінез-құлық бұзылыстарының көрінісіне қатысты педагогтердің сенімділігінің төмендеуін көрсетеді.

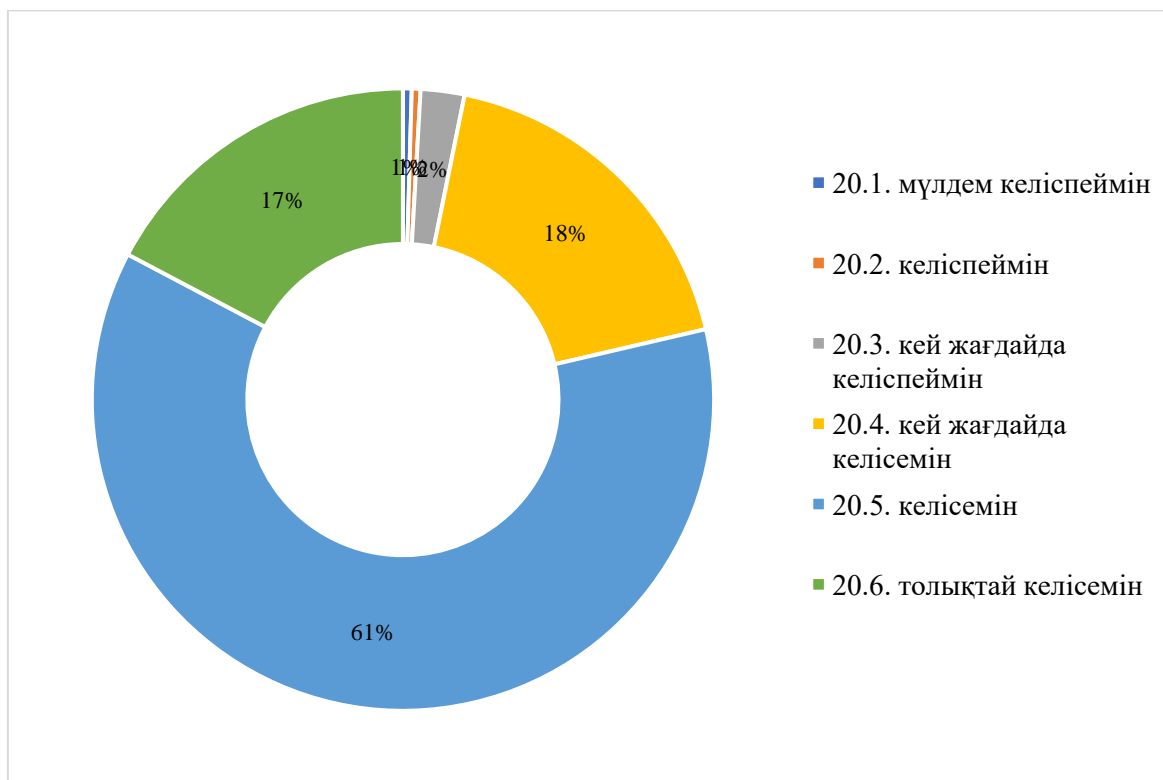
Демек, көптеген педагогтер өздерінің кәсіби құзыреттіліктерін арттыру үшін жұмыс істеуі керек, әсіресе инклюзивті ортада жұмыс істеуге психологиялық дайындығы болуы керек (9-сурет).



9-сурет. Педагогтердің «Мен мінез-құлық бұзылыстары бар (агрессивті мінез-құлықты көрсететін) білім алушылармен жұмыс істегенде өзімді сенімді сезінемін» деген тұжырымға жауаптарының нәтижелері

Педагогтердің «Мен білім алушылар тапсырманы қалай орындау керектігін білмейтін балама түсініктеме немесе мысал келтіре аламын» деген тұжырымға берген жауаптарының нәтижелері бойынша, бұл жағдайда басқа тұжырымдармен салыстырғанда мұғалімдер өз құзыреттеріне үлкен сенімділік танытқанын көруге болады. Сонымен, «мүлдем келісемін» жауабы 17%, жауап берушілердің ең көп саны немесе 61%-ы «келісемін», 18%-ы «кей жағдай келісемін» деп жауабын күмәнмен таңдап, тек өте аз бөлігі ғана келіспеді: 2%-ы «келіспеймін», 1%-ы «келіспеймін» және 1%-ы «мүлдем келіспеймін» жауап берді.

Сыныпта жайлы білім беру ортасын құруда саралау және даралау принциптерін жүзеге асыру маңызды рөл атқаратынына назар аудару керек. Инклюзивті практика процесінде әртүрлі білім беру қажеттіліктері бар балаларды оқу ортасына толық қосу үшін педагог білім алушылардың мүмкіндіктері мен ерекшеліктеріне сәйкес жеке білім беру бағытын құрады. Осыған байланысты, көптеген педагогтер білім алушыларға тапсырмаларды орындау қиынға соғатын жағдайларда балама түсініктеме немесе мысал келтіру дағдыларына сенімділік білдірді (10-сурет).



10-сурет. Педагогтердің «Мен білім алушылар тапсырманы қалай орындау керектігін білмегенде балама түсініктеме немесе мысал келтіре аламын» мәлімдемесіне жауаптарының нәтижелері

Осылайша, рефлексиялық құзыреттіліктің қалыптасу дәрежесі педагогтің кәсіби қызметті тиімді жүзеге асыру үшін өзінің барлық басқа қасиеттерін үйлестіре және біріктіре алатындығында көрінеді деп қорытынды жасауға болады.

Қазіргі уақытта педагогикалық колледждер мен жоғары оқу орындарында педагогтерді даярлау процесінде кәсіби рефлексияны дамыту қажеттілігі айқын факт болып табылады. Бұл жағдайда рефлексияның екі деңгейін ажырату маңызды: өзін-өзі жетілдіру туралы рефлексия және «педагог» позициясына негізделген оқытуды ұйымдастыру туралы рефлексия.

Рефлексияның дифференциалды функциясының арқасында педагог саналы түрде (рефлексивті) өзінің «күшті жақтарына» сүйене алады және педагогикалық қызметте өзінің «әлсіз жақтарын» азайтады. Осыған байланысты жеке тұлғаның әрбір жеке сапасына, психикалық қасиетіне «қол жеткізу» мүмкін болады, бұл рефлексияны педагогтің қажетті сапасына айналдырады.

Инклюзивті білім беру ортасын құру жағдайындағы педагогтің рефлексивті қызметі оның өзінің кәсіби қызметінің проблемаларын көру, оны өзінің ішкі ресурстары есебінен өзгерту, өз таңдауын дербес жүзеге асыру, өз шешімдері

үшін жауапкершілік алу қабілетін дамытады. Сондықтан педагогтің қызметіндегі рефлексияны дамыту оның бірінші кезектегі міндеті болуы керек, өйткені бұл оған нәтижелерді тұжырымдауға, одан әрі жұмыстың мақсаттарын жоспарлауға, өзінің кәсіби жолын жобалауға көмектеседі.

3 Инклюзивті білім беру ортасында педагогтер мен мамандардың рефлексивті құзыреттерін дамыту бойынша әдістемелік ұсынымдар

Инклюзивті білім беруді табысты енгізу салауатты моральдық негізі бар қоғамда ғана мүмкін болады. Инклюзивті білім беру – дамыған елдердің білім беру жүйесінің дамуының және балаларды олардың ерекше қажеттіліктері мен жеке қабілеттерін ескере отырып тәрбиелеу тәсілдерінің табиғи және логикалық кезеңі.

Осы білім беру тәсілін жүзеге асыратын әлемнің барлық дерлік дамыған елдерінде инклюзивті білім беру сонымен бірге оқытатындардың, олармен бірге оқитындардың, оларды отбасында тәрбиелейтіндердің және әрбір адамның тең құқықтарының, бостандықтары мен ізгіліктерінің гуманистік құндылықтарын іс жүзінде жүзеге асыруға мүмкіндік алатын бүкіл азаматтық қоғамның игілігі ретінде түсініледі.

Оң өзгерістердің кілті азаматтардың белгілі бір идеяларды түсінуінде жатыр. Инклюзияны дамыту адамдардың үлкен тобының – жалпы қоғамның көзқарастары мен құндылықтарын өзгертуді талап етеді. Мұндай өзгерістер бір мезгілде емес, белгілі бір уақытты алады. Ағартушылық жұмыс инклюзивті білім берудің мәнін тереңірек түсіну қажеттілігін де, қоғамның толерантты, ашық және өзгерістерге сезімтал болу жағдайын да ескеруі керек [94].

Инклюзивті білім беру тиімділігінің негізгі критерийі барлық балалардың, соның ішінде әртүрлі ерекше білім беруді қажет ететін балалардың әлеуметтену, мәдениетке баулу, әлеуметтік тәжірибесін дамытудың табыстылығы екені белгілі. Демек, қазіргі әлемге ену процесі – бұл қоғамдық өмірдегі кез келген өзгерістерді техникалық немесе ақпараттық түрде енгізу ғана емес, ең алдымен, бұл өмірге деген көзқарас пен оның құндылығын өзгерту.

Қоғам дамуының осындай деңгейіне қол жеткізу қажет, ол адамдардың бір-біріне деген адамгершілік, толеранттылық, қауіпсіз қарым-қатынасында көрінеді, онда ынтымақтастық идеялары бөлінеді, білім беру процесіне қатысушылардың барлығының дамуы ынталандырылады, мұнда әрқайсысының құндылығы жалпы жетістіктердің негізі болып табылады, сонымен қатар барлық қабылданған жалпыадамзаттық құндылықтар қалыптасады. Жеке тұлғаны құрметтеу, адамгершілік көзқарас, жауаптылық, ізгі ниет сияқты құндылықтар инклюзивті мәдениетті құрайды, оны қалыптастыруды бірінші кезекте ата-аналар мен тәрбиешілер жүзеге асырады [94].

Қазіргі мектеп формасы жағынан емес, мәнімен, ішкі мазмұнымен қамтылып, қоғамның әлеуметтік дамуына ықпал етуі тиіс. Мектеп әрбір баланы қабылдаудың философиясы мен мәдениетін, оқуға деген икемділігін қолдайды және бұл оның ең маңызды әлеуметтік құндылығы болып табылады. Мұндай мектеп әрбір адамның даралығы бағаланатын, әрбір адам көмек пен қолдау ала алатын қоғамның қалыптасуына ықпал етеді. Қоғам әр адамның өз мүдделері, қабілеттері мен қажеттіліктері бар бірегей тұлға екендігі туралы постулатты қабылдауы керек, бұл өзара әрекеттесу және қарым-қатынас икемділігі процесінде жеке көзқарасты талап етеді. Мектептің білім беру ортасында

психологиялық-педагогикалық қолдау қызметінің мұғалімдері мен мамандары этика мен нәзіктік, эмпатия мен сыбайластық, басқаны есту және түсіну сияқты жеке қасиеттердің көрінуіне ықпал ететін қарым-қатынастарды қалыптастырады.

Осыған байланысты педагогтердің инклюзивті құзыреттілік деңгейін, оның ішінде біртекті емес және көп деңгейлі ортада жұмыс істеу дағдыларын, білім алушының жеке бағытын құруды, педагогикалық іс-әрекетті жүзеге асырудың бейімделу әдістері мен әдістерін меңгерумен байланысты аспектілер қарастырылады.

Инклюзивті құзыреттілік қазіргі уақытта білім беру жүйесі айтарлықтай инновациялық өзгерістермен сипатталатындығына байланысты ерекше маңызға ие. Қазіргі жағдайда мұғалім табысты және сұранысқа ие болу үшін кез келген өзгерістерге дайын болуы керек, жаңа жағдайларға тез және тиімді бейімделе білуі керек, кәсіби болуға деген ұмтылысын көрсетуі керек, білімі мен дағдыларын үнемі жаңартып отыруы керек, өзін-өзі дамытуға ұмтылуы керек, белгісіздікке төзімділік танытуы керек, тәуекелге дайын болуы керек, яғни, кәсіби құзыретті болуы керек.

Сонымен қатар әлеуметтік тәжірибе көрсеткендей, бұл қасиеттер барлық педагогтерді сипаттай бермейді. Олардың едәуір бөлігі тез өзгертін әлеуметтік, экономикалық, кәсіби жағдайларға бейімделуде үлкен қиындықтарға тап болады, содан кейін кәсіби құзыреттіліктің болмауы жеке тұлғаның елеулі әлеуметтік-психологиялық проблемаларын тудыруы мүмкін: ішкі наразылықтан әлеуметтік қарама-қайшылық пен агрессияға дейін [95].

Осыған байланысты педагогтердің инклюзивті құзыреттілігін дамыту жайлы білім беру ортасын құрудың, білім беру сапасын арттырудың маңызды шарттарының біріне айналуға тиіс. Әрине, инклюзивті құзыреттілік компоненттерінің ішінде рефлексивті құзыреттілік бөлек орын алады.

Бұл бөлімде педагогтердің кәсіби құзыреттілігін арттырудың әртүрлі тиімді құралдары ұсынылған. Сонымен қатар тәрбиешілерге өз қызметінде авторлар Селесте С. Бейтс, Дениз Н. Морган ұсынатын тиімді кәсіби дамудың жеті элементін пайдалану ұсынылады [96]. Авторлар педагогтердің тәжірибесіндегі өзгерістер мен білім алушылардың оң оқу нәтижелері арасындағы байланысты растайтын көптеген зерттеулерді зерттеді. Мета-анализ негізінде авторлар тиімді кәсіби дамуға ықпал ететін жеті дизайн элементін анықтады. Әрбір элемент үшін бұл элементтің ойластырылған кәсіби дамуға қалай ықпал ететіні туралы қысқаша түсініктемелер беріледі.

Тиімді кәсіби дамудың жеті элементі

1-элемент: мазмұнға назар аударыңыз

Мазмұнға бағытталған дизайн элементі оқытылатын нәрсеге қатысты. Мазмұн бәрін бекітеді. Бұл, сайып келгенде, педагогтерге теорияны практикамен байланыстыруға мүмкіндік береді. Алайда тек мазмұнға назар аудару әрдайым мұғалімдердің нұсқаулары мен білім алушылардың үлгерімінің өзгеруіне әкелмейді. Білім алушылардың нақты топтарымен жұмыс істеу кезінде оқытудың нақты стратегияларын енгізу және оларға назар аудару тиімді кәсіби

дамудың негізгі қағидаты болып табылады. Кәсіптік оқыту барлық деңгейде болатынын есте сақтаған жөн.

2-элемент: белсенді оқыту

Дәстүрлі сабақ үлгілері қазіргі уақытта аса қызықты емес, сондықтан оларға көбірек интерактивті тәжірибені қосқан дұрыс. Бұл жағдайда белсенді қатысуға баса назар аударылады және бұл педагогтерге тәжірибе мәселелерін шешуге, сұрақтар қоюға және ойлануға мүмкіндік береді. Педагогтердің өз сабақтарын жазуы мен талдауы тұжырымдамалық түсінік пен педагогикалық құзыреттілікті арттыруға ықпал етеді. Бұл белсенді оқыту педагогтерге пән бойынша білімдерін тереңдетуге көмектеседі.

3-элемент: ынтымақтастықты қолдау

Бұл элемент ынтымақтастықтың табиғатын және оның кәсіптік оқытуға қалай ықпал ететінін қарастырады. Ынтымақтастық бір-бірден, шағын топтарда немесе бүкіл мектеп жағдайында болуы мүмкін. Выготскийдің айтуынша, әлеуметтік оқытуда күш бар, өйткені ынтымақтастық сыныптағы жеке, оқшауланған тәжірибеден тыс ұжымдық білімді қолдайды және дамытады.

Сенімді қарым-қатынасты қамтамасыз ету педагогтерге бірлескен күш-жігерден барынша пайда алуға көмектеседі. Бұл қарым-қатынасты орнату үшін уақыт қажет екенін есте ұстаған жөн: сөйлесуге уақыт, бір-бірінің оқу контекстін және оның нюанстарын түсінуге уақыт, сонымен қатар педагог мен білім алушының өзара әрекеттесуі туралы, оның ішінде білім алушылардың нұсқауларға қалай жауап беретіні туралы мәліметтер жинауға уақыт. Керісінше, уақыттың жетіспеушілігі алқалылық сезімін тудыруы мүмкін. Ойдан шығарылған алқалық ынтымақтастық сияқты көрінуі мүмкін, бірақ бұл шын мәнінде қатысушылар жиі кездесетін үстірт қарым-қатынас, бірақ олардың проблемаларды терең зерттеуге уақыты жоқ. Қарым-қатынастың бұл түрі кейде мәселелерді талқылайды, бірақ оқыту әдістері сирек өзгереді.

Сенім қатынастарын құру практикалық мәселелерді шешу үшін командалық қызметті қалыптастыруда маңызды рөл атқарады. Ынтымақтастық, сайып келгенде, ұжымға дәлелді кәсіби талқылаулар арқылы шешімдерге келуге мүмкіндік береді. Мұндай пікірталастар ынтымақтастықты дамытады, өйткені әріптестер барлық оқушылардың қажеттіліктерін қанағаттандыру үшін оқуда одан әрі түзетулер енгізеді. Кәсіби өсуге ықпал ететін бірлескен зерттеудің бұл түрі, өйткені тәрбиешілер өз ойларын тұжырымдайды, әріптестерін түсінуге тырысады және өз тәжірибелеріне өзгерістер енгізу үшін жеткілікті түрде ашық қарайды.

4-элемент: тиімді тәжірибе модельдері

Бұл элемент модельдеуді немесе тиімді тәжірибе модельдерін көрсетуді қолдайды. Жазушылар өз шығармаларында айтудың орнына көрсетеді. Кәсіби дамуда бұл сөз бірдей маңызды. Тәрбиешілерге оқу тәжірибесін іс жүзінде көру пайдалы, мейлі ол бейне, демонстрациялық сабақтар, сабақтарды бақылау немесе кейс-стади болсын. Мұндай әрекеттер педагогтердің көзқарасын және педагогикалық міндеттер туралы нақты идеяны қалыптастыруға ықпал етеді, оларға өз көзқарастарын шындыққа айналдыру құралы ретінде мақсат қоюға

мүмкіндік береді. Өртүрлі модельдерді қолдану педагогтерге екі оқушының бір жолмен жүрмейтінін түсінуге мүмкіндік береді және оқытудағы педагогикалық тәжірибенің маңыздылығын көрсетеді. Сонымен қатар модельдеу педагогтерге тиімді тәжірибенің олардың ерекше контекстінде қалай көрінетіні туралы түсінік қалыптастыруға көмектеседі.

5-Элемент: Коучинг және сараптамалық қолдау

Жаттықтырушылар, әдіскерлер, білім беру ұйымдарының басшылары, университет оқытушылары және басқалар сарапшы бола алады. Бұл адамдарды сараптамалық қолдау белсенді оқыту стратегияларын, бірлесіп жұмыс істеуді, сондай-ақ педагогикалық тәжірибе мазмұны шеңберінде талқылау мен тәжірибені пайдалана отырып, оқытудың бай мүмкіндіктерін жасай алады. Сарапшылар немесе жаттықтырушылар сонымен қатар тәрбиешілерге жеке кері байланысты сыныпта жеке коучинг арқылы немесе ақпараттық технологиялар арқылы қашықтан ұсына алады.

Тиімді кәсіби дамуды жүзеге асырудағы жаттықтырушының рөлі өте маңызды, өйткені бұл педагогтің қажеттіліктері мен күшті жақтарын ескере отырып, жеке кері байланыс алуға мүмкіндік береді. Оқытудың педагогикалық тәсілдеріне баса назар аударудан басқа, тәлімгерлік педагогтерге жаңа құралдарды немесе оқу бағдарламаларын қолдануда немесе енгізуде үлкен қолдау көрсетеді. Әрине, кәсіби дамудың басқа түрлері сияқты, коучинг әмбебап тәсіл болмауы керек. Жаттықтырушылар үшін сарапшының рөлі өздерін бәрін білетін адам ретінде көрсету керек дегенді білдірмейтінін түсіну маңызды. Өз рөлін қолдаушы және серіктес ретінде қарастыратын жаттықтырушылар мұғалімдерге шешім қабылдауда көптеген мүмкіндіктерді көруге көмектеседі.

6-элемент: кері байланыс және рефлексия

Кері байланыс пен рефлексия екі түрлі, бірақ бірін-бірі толықтыратын процесс және екеуі де тиімді кәсіби дамудың бөлігі болып табылады. Кері байланыс пен рефлексия білім мен түсінуді тереңдету үшін өте маңызды. Кәсіби дамудың кейбір модельдерінде, әсіресе бір реттік оқумен сипатталатындарда, көбінесе кері байланыс пен рефлексияға уақыт қалмайды. Бұл дизайн элементі «педагогтерге жиі ойлануға, ақпарат алуға және өз тәжірибелеріне өзгерістер енгізуге мүмкіндік беретін» кәсіби даму мүмкіндіктерін құрудың маңыздылығын көрсетеді [99].

Кері байланыс алудың бір бөлігі – педагогтердің бұл кері байланыс туралы ойлауы. Тәжірибе бойынша ұсыныстар жасалғанда және педагогтер бұл олардың қызметін қалай жақсартатыны туралы ойлануға уақыт жұмсаса, нәтиже болмауы мүмкін. Рефлексивті тәжірибешілер болу өте маңызды, ал кері байланыс пен рефлексияның симбиотикалық үйлесімі оқу процесін тереңірек түсінуге көмектеседі.

7-Элемент: тұрақты ұзақтығы

Соңғы элемент тиімді кәсіптік оқытудың ұзақтығын қарастырады. Біржолғы семинарлар маңызды кәсіптік оқыту үшін қажетті тұрақты қолдауды қамтамасыз ете алмайды. Уақыт бойынша тұрақты фокус тиімді кәсіби дамудың белгісі болып табылады және оны апталар, айлар және жылдар тұрғысынан қарастыру

керек. Өкінішке орай, көптеген мұғалімдер бірнеше сағат ішінде кәсіби дамудан өтеді, бұл кездесуге және мазмұнды талқылауға, идеяларды сыныпқа енгізуге және сыныптағы тәжірибемен бөлісуге және ой жүгіртуге арналған жаңа кездесуге уақытты қамтитын тиімді модельдерден айтарлықтай айырмашылығы бар. Үздіксіз кәсіби даму педагогтерге өз тәжірибелеріндегі шынайы мәселелерді анықтауға және олардың шешімін табуға мүмкіндік береді.

Жалпы, тиімді кәсіби даму барлық жеті элементті қамтуы керек екенін атап өткен жөн. Авторлар оларды навигациялық құрал ретінде пайдаланылатын шоқжұлдызбен салыстырады, мұнда шоқжұлдыздағы жұлдыздар сияқты элементтер кәсіби дамуға жауапты адамдар үшін нұсқаулық ретінде қызмет етеді [96].

Осылайша, білім алушылардың әртүрлі білім беру қажеттіліктері мен жеке мүмкіндіктерін ескере отырып, жайлы білім беру ортасын құруда заманауи мектеп педагогінің тиімді кәсіби дамуының орасан зор рөлі расталады. Бұл ретте педагогтің рефлексивті құзыреттілігін дамыту маңызды мәнге ие.

Педагогтерге рефлексиялық құзыреттілікті дамыту үшін әдістемелік құралдар кешенін ұсынбас бұрын, тыңдау және есту қабілеті сияқты маңызды педагогикалық дағдыға тоқталуды ұсынамыз. Бұл, әрине, білім алушы мен педагогтің қарым-қатынасында өте маңызды, өйткені олардың мұқият және қарым-қатынас пен диалогқа қызығушылық танытатынын біле отырып, білім алушылар оқуға мақсатты және эмоционалды түрде қосылады.

Педагогке деген сүйіспеншілік сезімі оқудағы маңызды ынталандыру екені белгілі, сондықтан педагог өзінің назарын және ізгі ниетін көрсетіп қана қоймай, диалогтың белсенді қатысушысы болуы керек.

Осылайша, педагог белсенді тыңдаудың жақсы үлгісі болады, сонымен қатар балалардағы келесі нашар тыңдау әдеттерін жеңуге көмектеседі:

- көршімен сөйлесе отыра ұсақ-түйек нәрселерге алаңдау;
- сөйлеушімен келіспеуді ерте айту, одан әрі сындарлы диалог мүмкіндігін бірден бұзу;
- сөйлеушіні сыртқы белгілері бойынша бағалау (шатасу, тіл байлау және т.б.).

Дұрыс белсенді тыңдау сындарлы кері байланыстың маңызды элементі болып табылатындығын атап өту қажет, әсіресе педагог білім алушылардың мәлімдемелерін нақтылап, қайталап, қорытындылап, оларға негізгі идеяның мазмұнына шоғырлануға көмектеседі.

Автор [97] кері байланыс негізі ретінде пайдалануды ұсынатын белсенді тыңдау қадамдарын қарастыруды ұсынамыз.

Белсенді тыңдау қадамдары

Тиімді тәрбиеші болу үшін оның белсенді тыңдауы бірқатар нақты қадамдардан тұруы керек:

- білім алушыға қараңыз және сіз жасаған басқа әрекеттерді тоқтатыңыз;
- тек сөздерге ғана емес, сонымен бірге білім алушының эмоцияларына, дауыс интонациясына да назар аударыңыз;
- білім алушының айтқанына шын жүректен қызығушылық танытыңыз;

- оның айтқанын қайталаңыз;
- арасында түсіндіретін сұрақтар қойыңыз («Мен дұрыс түсіндім бе, ... және т.б.);

- эмоцияларыңыз бен өз пікіріңізді есте сақтаңыз; оларды көрсетуге асықпаңыз;

- егер сіз өз көзқарасыңызды білдіргіңіз келсе, бәрін тыңдағаннан кейін ғана сөйлеңіз.

Бұл қадамдардың қарапайымдылығына қарамастан, ұйымдастырылған оқу талқылауына осы алгоритмді үйлесімді түрде қосудың айтарлықтай тәжірибесі қажет. Сонымен бірге білім алушының кері байланысын және қолдауын қамтамасыз ету үшін белсенді тыңдау тиісті ауызша және вербалды емес белгілермен күшейтілуі тиіс.

Мысалы, ауызша белгілерге мыналар жатады:

- репликалар («мен сені тыңдаймын», «сосын...», «өте қызықты...», «Хм...») және т. б.

- ақпаратты тарқата айтуды сұрау («өтінемін, толығырақ айтасың ба», «мендемұндай ақпарат қайдан бар?») және т.б.

- растауды тексеру («мұны қалай дәлелдей аласың?», «неге олай ойлайсың?»). Егер сіз оқушының сөйлеу тақырыбына жақсы енгеніне сенімді болсаңыз, онда сұрақтар келесі сипатта болуы мүмкін: «Бұл туралы сенің пікірің қандай?» немесе «сенің ойыңша, мұны жасау үшін не істеу керек?». Бұл ретте ешбір жағдайда сөз сөйлеуші «спикердің» рөлін өзіне тартпау үшін өз белсенділігінің шегінен өтуге болмайды.

- педагогтің «Жарайсың!», «Керемет!» секілді эмоциялық қолдауы маңызды. Егер сіз заманауи жаргонды қолдансаңыз, бұл ұят емес («Супер!», «Класс!»).

- қарсылықтар («Сіз шынымен осылай ойлайсыз ба?», «Қарсы пікір айтуға болады ма?»). Кейде білім алушының өз ұстанымын дәлелді түрде дәлелдейтініне көз жеткізу үшін қарсы сипаттағы сұрақ қоюға болады

Ауызша сөздермен қатар, бейвербал белгілер маңызды рөл атқарады, мысалы, келесілер:

- көзбен байланыс, мұқият қызығушылық таныту;

- мимика (таңданудан қасты көтеру, күмәнданып, ерінді тістеу);

- қимылдар (бас изеу, таңданғаннан қолды айқастыру не керісінше, дәл немесе тапқыр сөйлемнен қол шапалақтау);

- мағыналы үнсіздік (бұл білім алушыны уақытында алаңдатуы мүмкін, бірдеңе дұрыс емес деп ойлауы немесе ойды түсініксіз етіп көрсетуі мүмкін);

- тактильді сигнал (иықтан қағу, мақұлдау үшін қол алысу және т. б.)

Баяндап жатқан білім алушыға құрмет көрсету, сөйлеуді біржақты теріс бағалаудан бас тарту, болашақта немен жұмыс істеу керектігі туралы өзіңіз үшін жазбалар жасау, мысалы, үлкен көлемдегі ақпаратты іздеу, іріктеу, талдау дағдыларын дамыту қажет. Жалпы, белсенді тыңдау дағдыларын үнемі дамытып, тыңдау шығындарын барынша азайту қажет. Әрине, әр жағдайда педагог білім алушылардың жеке мүмкіндіктері мен ерекше қажеттіліктерін ескеруі керек. [97].

Біз педагогтердің белсенді тыңдау дағдылары туралы тақырыпты жалғастыруды және И. Атватердің ұсыныстарына назар аударуды ұсынамыз [98]. Автор тыңдай алмау тиімсіз қарым-қатынастың негізгі себебі екенін атап көрсетеді, өйткені бұл түсініспеушіліктерге, қателіктерге және қандай да бір мәселелерге әкеледі.

Автормен бірге педагогтерге рефлексивті құзыреттілікті дамыту мақсатында «тыңдау қабілетіңізді қалай бағалайсыз?» және келесі сұрақтарға жауап беріңіз:

Мен мұқият тыңдаймын ба?

Мен шынымен сұхбаттасушыны тыңдаймын ба, әлде өз кезегімді күтемін бе?

Мен оңай алаңдаймын ба?

Мен тыңдап отырмын деп ойламаймын ба? Мүмкін мен жай ғана сыпайылықпен тыңдайтын шығармын?

Мен сөздерге эмоциялық бояумен жауап беремін бе?

Мен әңгімелесушінің сөзін жиі бөлемін бе?

Тыңдау мүлдем қызық болмаса, мен қалай тыңдаймын?

Әңгімелесуші баяу сөйлегенде мен қиялдап кетпеймін бе?

Әңгімелесушінің мінез-құлқындағы қателіктерге қалай қараймын?

Мен асығыс қорытынды жасаймын ба?

Мүмкін мен тыңдамай, өз жауабымды ойластырамын ба?

Мен өзімді қалай ұстадым? Бұл мені таңғалдырады ма?

Жоғарыда сипатталған әрекеттердің неғұрлым көп бөлігі сіздің мінез-құлқыңызда болса, соғұрлым аз тыңдайсыз. Егер сіз бұл жаттығуды сөйлесу кезінде жасау қиын болса, әңгімеден кейін бірден сұрақтарға жауап беруге тырысыңыз, әлі де жадыңызда. Бастау үшін, әңгімелесушімен визуалды байланыс – оның бет-әлпеті мен қимылдары сізді алаңдатпаған кезде телефонмен сөйлесуді талдаған дұрыс.

Бұл жаттығу педагогке тыңдау әдеттері туралы жақсы білуге және белсенді тыңдау дағдыларын жетілдіруге арналған аймақтарды анықтауға мүмкіндік береді. Өзіңіз туралы көбірек білу үшін сіз өзіңіздің жақындарыңызға (жұбайыңызға, достарыңызға, жетекшіңізге, бағыныштыларыңызға және т.б.) осы сұрақтарды қою арқылы басқалардың сізді қалай бағалайтынын біле аласыз.

Осылайша, тыңдау – бұл әңгіменің мазмұнына назар аударуды қажет ететін қиын әрекет және белсенді процесс, сондықтан ол үнемі күш пен әңгіме тақырыбына назар аударуды қажет етеді. Сонымен қатар тыңдау әңгімеге белсенді қатысуды жоққа шығармайды, әйтпесе екіжақты қарым-қатынас мүмкін болмас еді. Алайда, осы тақырыпты зерттей отырып, зерттеушілер адамдардың бір-бірін тыңдамауының себептерін анықтады, өйткені олардың көпшілігі әрдайым айқын бола бермейді.

Біз тыңдамайтын себептер:

- бір нәрсеге ренжігенде немесе бізге айтылғандар бізді қызықтырмаса; кейде біз жай ғана жалқауымыз немесе шаршаймыз;

- өйткені өз сөзімізбен әлекпіз;

- біз қателесіп, тыңдау жай сөйлемей деп ойлаймыз, бірақ бұл олай емес, өйткені сөйлеуден көптеген басқа себептерге байланысты бас тартылады;

- өйткені біз өзімізді, тәжірибемізді, уайымдарымызды немесе проблемаларымызды ойлап отырамыз;

- тыңдағымыз келмегендіктен тыңдамаймыз;

- өйткені біз жай ғана тыңдай алмаймыз және адамның кез келген дағдыларды, соның ішінде жеке тұлғаны қалыптастыру кезінде басқалардың үлгісіне сүйене отырып немесе еліктей отырып тыңдау қабілетін игеретінін еске түсірсек, бұл таңғаларлық емес. Қарым-қатынас мәдениеті төмен отбасында тәрбиеленген балалар жаман әдеттерді көшіруге бейім, мысалы, сұхбаттасушымен сөйлесуге, басқаның үнсіздігін тыңдау ретінде түсіндіруге, тез қорытынды жасауға және т. б.;

- біз тыңдамаймыз, өйткені біз сынамаймыз; көптеген зерттеулердің нәтижелері бойынша тиімсіз тыңдаудың басты себептерінің бірі «біздің басқалардың пікірлерін бағалауға, мақұлдауға және мақұлдамауға бейімділігіміз». Адамдардың басым көпшілігі бәрін және көргендерін немесе естігендерін бағалауға бейім, себебі бұл бізге жеке қатысты.

Демек, жоғарыда аталған барлық себептер тиімді тыңдауға үлкен кедергі болып табылады.

Педагогикалық практика тәжірибесіне жүгінсек, рефлексивті құзыреттіліктің жеткіліксіздігі білім беру ортасына қатысушылар арасында қарым-қатынаста қиындықтар туғызатын жағдайлар сирек емес деп айтуға болады.

Доктор Томас Гордон өзінің көп жылдық тәжірибесінің нәтижесінде анықтаған қарым-қатынас кедергілерінің он екі санатын қарастыруды ұсынамыз. [98]. Біз осы кедергілермен танысу барысында жағдайларды өздерінің педагогикалық тәжірибелерінен есте сақтауды, осы пайымдаулармен байланыстыруды, өздері үшін қорытынды жасауды ұсынамыз.

Байланыс кедергілері

1) бұйрық, нұсқау, команда:

«Тағы да қайталаңыз!»

«Баяу сөйлеңіз».

«Менімен осылай сөйлеспеңіз!»

2) ескерту, қауіп, уәде:

«Тағы да қайталанса, біттім дей беріңіз».

«Тынышталыңыз, мен Сізді бар ықыласпен тыңдаймын».

«Мұны жасасаңыз, өкінесіз».

3) оқыту, орындылығын көрсету:

«Сіздің бірінші барғаныңыз жөн».

«Бұл дұрыс емес».

«Сіз бұлай жасамауыңыз керек».

4) Кеңес, ұсыныс немесе шешім:

«Неге олай айтпасқа?»

«Мен сізге шағымдануды ұсынар едім!»

«Былай істеуге тырысыңыз».

5) адамгершілік, логикалық дәлел:

«Бұл жағдайға басқаша қарауға тырысыңыз».

«Бұл сізге жүктелген, демек бұл сіздің проблемаңыз».

«Сіздің жасыңызда менде мұндай нәрсе болған да жоқ».

6) айыптау, сын айту, келіспеушілік, айыптау:

«Сіз жасаған нәрсе нағыз ақымақтық».

«Енді сіз дұрыс жолдасыз».

«Мен енді сізбен дауласа алмаймын».

«Мен сізге былай болатынын ескерттім».

7) мақтау, келісім:

«Менің ойымша, Сіз дұрыс айтасыз».

«Бұл керемет болды».

«Біз сіздермен мақтанамыз».

8) ұрысу, негізсіз жалпылау, қорлау:

«Жарайды, бәрін білетін мырза!»

9) Интерпретация, талдау, диагностика:

«Сіз бұған шынымен сенбейсіз, солай ма?»

«Сіз мұны мені ренжіту үшін айтасыз».

«Енді сіз мұны не үшін жасағаныңызды түсіндім».

10) тыныштандыру, жанашырлық, жұбаныш, қолдау:

«Келесі жолы сіз өзіңізді жақсы сезінесіз».

«Мен де осындай сезімді бастан өткердім».

«Барлығы қателеседі».

«Біз бәріміз Сізді қолдаймыз».

11) анықтау, жауап алу:

«Сізді кім мазалады?»

«Келесі жолы не істейсіз?»

12) проблемадан аулақ болу, назар аудару, әзіл:

«Неге сіз оны ұмытпайсыз?»

«Басқа нәрсе туралы сөйлесейік»

«Егер бірдеңе сәтсіз болса, оны тастасаңыз ше?»

Көріп отырғаныңыздай, жоғарыда аталған реакциялардың түрлері, егер бұл педагог тарапынан болса, онда олар білім алушыға кедергі келтіреді, оның ойларының бағытын бұзады, қарым-қатынасқа жойқын әсер етеді. Реакциялардың көпшілігі білім алушының ой-өрісін өзгертуге немесе оны қайта жасауға деген ұмтылысты білдіреді. Бұл кедергілер әрдайым білім алушыны қорғанысқа жүгінуге мәжбүр етеді, бұл тітіркену мен ашулануды тудырады. Нәтижесінде ол өз көзқарасын қорғай бастайды немесе сіздің алдыңызда ашудың орнына өз ойлары мен сезімдерін жасыруға тырысады. Айта кету керек, көбінесе бұл кедергілер әдетке байланысты жасалады және саналы түрде емес, әсері бірдей: біз не айтылғанын естімейміз.

Сондықтан әңгімелесушінің сөйлеуін қабылдауды арттырудың тиімді құралы – саналы болу қабілеті. Тыңдау және қабылдау алаңдамауды, үнемі назар

аударуды, тұрақты визуалды байланысты сақтауды және қарым-қатынас құралы ретінде қалыпты пайдалануды білдіреді.

Көптеген зерттеулер негізінде психологтар сөйлеуді тиімді қабылдаудың келесі шарттарын сақтауды ұсынады:

Назар аударыңыз:

Тұрақты назар (алаңдаушылықты азайту)

Бағытталған назар

Көрнекі байланыс

Ым-ишараның оң тілі

Рефлексивті емес тыңдау:

Тыңдау (мүқият үнсіздік)

Әңгімені бастау

Жауаптарды азайту (араласпау)

Сұрақтар санын шектеу

Рефлексивті тыңдау:

Нақтылау

Парафраза

Сезімнің көрінісі

Қорытындылау

Негізгі нұсқаулар:

Мақұлдау

Өзін-өзі мақұлдау

Эмпатия

Мимика

Бейвербал қарым-қатынас тілі:

Көрініс және визуалды байланыс

Дауыс пен интонацияның өзгеруі

Позалар мен қимылдар

Жеке кеңістіктің тілі

Жад:

Фокус

Қысқа мерзімді жад

Ұзақ мерзімді жад

Психологтарға, тәрбиешілерге, педагогтерге, балалармен жұмыс істейтіндердің барлығына күнделікті қарым-қатынасты саналы түрде жетілдіре отырып, қолайлы әдістерді біріктіру арқылы тыңдау дағдыларын жетілдіруде айтарлықтай жетістіктерге жетуге болады. Мұндай жұмыс өзін-өзі ақтайды, өйткені белсенді тыңдау дағдыларын жетілдіру қарым-қатынас деңгейінің жоғарылауына, өзара түсіністікке әкеледі, тиімді кәсіби қызметке, инклюзивті мәдениетті дамытуға ықпал етеді.

Осылайша, тыңдау ақпарат пен идеялардың өзара алмасуына, сезімдерді түсінуге ықпал етіп қана қоймайды, сонымен қатар жемісті қарым-қатынастың негізі болып табылады. Тиімді тыңдау әдістері қабылданатын шешімдердің сапасын арттыруға мүмкіндік береді. Кез келген міндеттерді шешудің сапасы

олар қабылданатын мәселе бойынша ақпараттың сапасына тікелей байланысты. Тиімді тыңдау әдістері ақпаратты тереңірек қабылдауға, одан көбірек қажетті деректерді алуға көмектеседі [98].

Төменде біз келесі тесттердің сұрақтарына жауап бере отырып, тыңдау дағдыларыңызды тексеруді, өз құзыреттеріңізді өзін-өзі жетілдіру салалары туралы қорытынды жасауды ұсынамыз.

«Сіз тыңдай аласыз ба?» тесті

(Е.И. Рогов)

Нұсқаулық. 10 сұраққа бағаланатын жауаптар берілуі керек:

- «әрдайым» – 2 балл,
- «көп жағдайда» – 4 балл,
- «кейде» – 6 балл,
- «сирек» – 8 балл,
- «ешқашан» – 10 балл.

1) Тақырып (немесе әңгімелесуші) сізді қызықтырмайтын жағдайларда әңгімені «қысқартуға» тырысасыз ба?

2) Сіздің серіктесіңіздің мінез-құлқы сізді ренжіте ме?

3) Басқа адамның сәтсіз сөйлеуі сізді ашуланшақтыққа немесе дәрекілікке итермелеуі мүмкін бе?

4) Сіз белгісіз немесе бейтаныс адаммен сөйлесуден аулақ боласыз ба?

5) Сіз сөйлеушінің сөзін бөлуді әдетке айналдырдыңыз ба?

6) Сіз мұқият тыңдағандай кейіп танытып, өзіңіз мүлдем басқа нәрсені ойлап отырсыз ба?

7) Сіз әңгімелесушінің кім екеніне байланысты тонды, дауысты, мимиканы өзгертесіз бе?

8) Егер ол сізге жағымсыз тақырыпты қозғаса, әңгіме тақырыбын өзгертесіз бе?

9) Егер олардың сөйлеуінде дұрыс айтылмаған сөздер, атаулар, вульгаризмдер болса, адамды түзетесіз бе?

10) Сізде кіммен сөйлесіп жатқаныңызға байланысты немқұрайлылық пен ирония сезімі бар менторлық тон бар ма?

Өңдеу және түсіндіру.

Балдардың жалпы сомасын есептеңіз. Балл неғұрлым көп болса, тыңдау қабілеті соғұрлым жоғары болады.

Егер сіз 62-ден астам балл жинасаңыз, онда сіз «орта деңгейден жоғары» тыңдаушысыз.

Егер сіз 55 баллдан 61 баллға дейін жинасаңыз, онда сіз «орта деңгейдегі» тыңдаушысыз.

Егер сіз 54 балл жинасаңыз және одан аз болса, онда сіз «орта деңгейден төмен» тыңдаушысыз [100].

«Сіз қандай сұхбаттасушысыз?» тесті
(Е.И. Рогов)

Нұсқаулық. Кез келген адаммен сөйлескенде сізді қанағаттандырмайтын немесе тітіркендіретін жағдайларды атап өтіңіз – бұл сіздің досыңыз, әріптесіңіз, жетекшіңіз немесе жай ғана кездейсоқ сұхбаттасушы (5-кесте).

5-кесте. «Сіз қандай сұхбаттасушысыз?» тесті (Е.И. Рогов)

№ р/с	Жағдайлардың түрі	Ыза тудыратын жағдайлар
1	Әңгімелесуші маған сөйлеуге мүмкіндік бермейді, менің айтар сөзім бар, бірақ сөзді айтуға мүмкіндік жоқ	
2	Әңгімелесуші әңгімелесу кезінде мені үнемі тоқтатады	
3	Әңгімелесуші әңгімелесу кезінде ешқашан маған қарамайды және мені тыңдайтынына сенімді емеспін	
4	Мұндай серіктеспен сөйлесу көбінесе уақытты ысырап ету сезімін тудырады	
5	Әңгімелесуші үнемі әбігерге түседі: қарындаш пен қағазға менің сөздеріме қарағанда көбірек көңіл бөледі	
6	Әңгімелесуші ешқашан күлмейді. Менде ыңғайсыздық пен мазасыздық сезімі туындайды	
7	Әңгімелесуші мені әрқашан сұрақтар мен түсініктемелермен алаңдатады	
8	Мен не айтсам да, әңгімелесуші әрқашан менің қызуымды басуға тырысады	
9	Әңгімелесуші әрқашан менің сөзімді жоққа шығаруға тырысады	
10	Әңгімелесуші менің сөздерімнің мағынасын өзгертеді және оларға басқа мазмұн енгізеді	
11	Мен сұрақ қойған кезде, әңгімелесуші мені қорғануға мәжбүр етеді	
12	Кейде әңгімелесуші мені естімегендей етіп сұрайды	
13	Әңгімелесуші соңына дейін тыңдамай, мені келісу үшін ғана тоқтатады	
14	Әңгімелесуші әңгімелесу кезінде бөгде адамдармен айналысады: темекі ойнайды, әйнекті сүртеді және т. б., мен оның назар аудармайтынына сенімдімін	

15	Әңгімелесуші мен үшін шешім шығарады	
16	Әңгімелесуші әрқашан менің сөйлегенде өз ойын қосуға тырысады	
17	Әңгімелесуші маған әрдайым жыпылықтамай өте мұқият қарайды	
18	Әңгімелесуші маған баға бергендей қарайды. Бұл алаңдатады	
19	Мен жаңа нәрсе ұсынсам, әңгімелесуші де солай ойладым дейді	
20	Әңгімелесуші әңгімелесуге қызығушылық танытып, жиі басын изеп, қостай береді	
21	Мен маңызды нәрсе туралы айтқанда, әңгімелесуші күлкілі әңгімелер, әзілдер, қалжыңдар айтады	
22	Әңгімелесуші әңгімелесу кезінде сағатқа жиі қарайды	
23	Мен кеңсеге кірген кезде ол барлық істерді тастап, маған барлық назарын аударады	
24	Әңгімелесуші мен оған маңызды нәрсе жасауға кедергі келтіргендей әрекет етеді	
25	Әңгімелесуші бәрінен онымен келісуді талап етеді. Оның кез келген сөзі: «Сіз де солай ойлайсыз ба?» немесе «Сіз келіспейсіз бе?» сұрағымен аяқталады	

Нәтижелерді өңдеу

Ыза тудыратын жағдайлардың пайызын есептеңіз

Интерпретация:

70 – 100% – Сіз жаман сұхбаттасушысыз. Сіз өзіңізбен жұмыс істеп тыңдауды үйренуіңіз керек.

40 – 70% – Сізде кейбір кемшіліктер бар. Сіз мәлімдемелерге сыни көзқараспен қарайсыз, жақсы сұхбаттасушының кейбір артықшылықтары әлі бойыңызда жоқ. Асығыс қорытындылардан аулақ болыңыз, сөйлеу мәнеріне назар аудармаңыз, тыңдаған кейіп танытпаңыз, айтылғанның жасырын мағынасын іздеңіз, әңгімені өзіңізге тартпаңыз.

10 – 40% – Сіз жақсы сұхбаттасушысыз, бірақ кейде серіктесіңізге толық назар аударудан бас тартасыз. Оның сөздерін сыпайы түрде қайталаңыз, оған өз ойын толық ашуға уақыт беріңіз, ойлау қарқынын оның сөйлеуіне бейімдеңіз және сізге жүгіну одан да жағымды болатынына сенімді бола аласыз.

0 – 10% – Сіз керемет сұхбаттасушысыз. Сіз тыңдай аласыз, сіздің қарым-қатынас стиліңіз басқаларға үлгі бола алады.

Рефлексивті білім беру ортасын ұйымдастырудағы педагогтің рөлінің маңыздылығын және білім алушылардың рефлексиялық қабілеттерін дамытуды асыра бағалау қиын. Қазіргі педагог дамыған кәсіби рефлексияға ие болуы керек, өйткені бұл білім беру процесінің қайшылықтарын көруге, оларды шешуге шығармашылықпен қарауға, өз іс-әрекеттерін сыни тұрғыдан түсінуге және инновациялық шешімдерді іздеуге және жүзеге асыруға мүмкіндік береді. Рефлексивті мәдениеті жоқ, заманауи рефлексивті білім беру технологияларын игермеген педагог өз білім алушыларының рефлексивті қабілеттерін дамыта алмайды, білім алушылардың жеке ерекшеліктері мен ерекше қажеттіліктерін тани алмайды, анықтай алмайды.

Сондықтан педагогтерге теориялық және оқу-әдістемелік материалдарды оқып, қазіргі ғылымның жаңа перспективалық бағыттарымен танысуға кеңес беріледі: рефлексия психологиясы, рефлексиялық-белсенді педагогика, кәсіби шеберлікке жету үшін қажетті рефлексиялық қабілеттер мен рефлексиялық мәдениеттің белсенді дамуына ұмтылу.

Ғылыми әдебиеттерді зерттеу қазіргі уақытта адамның кәсіби қызметіндегі рефлексияның маңыздылығы туралы идеялар айтарлықтай кеңейгенін көрсетеді. Адамның кәсіби қалыптасу мәселелерімен айналысатын ғалымдардың зерттеулерінде рефлексия жалпы кәсіби психологиялық мәдениет аясында қарастырылады [100].

Рефлексиялық мәдениеттің даму деңгейі өз тәжірибесін қайта қараудың тереңдігінде, өз қызметін жоспарлауға дайындық деңгейінде көрінеді. Тұлғаның рефлексиялық мәдениетінің негізгі көрсеткіші оның инклюзивті білім беру ортасын қалыптастыру жағдайында ерекше маңызы бар белгісіздік жағдайында жұмыс істеу қабілеті болып табылады. Интегралды сапа ретінде рефлексивті мәдениеттің дамуы рефлексивті дайындық, рефлексивті құзыреттілік, рефлексивті шығармашылық, рефлексивті қабілет сияқты динамикалық компоненттерді дамытудан тұрады [100].

Жақында, XX–ХІ ғасырлардың басында ғылыми зерттеу объектісі ретінде педагогикалық рефлексияға қызығушылық артты және психологияда «кәсіби педагогикалық рефлексия» термині пайда болды. Ғалымдар мұны ғылым мен техниканың қарқынды даму қарқынымен, білім беру стандарттарының өзгеруімен және күрделенуімен, педагогтерден үнемі кәсіби және жеке өсуді талап ететін оқыту мен тәрбиелеудің жаңа білім беру технологияларын енгізу қажеттілігімен байланыстырады. Сонымен бірге ғалымдардың көпшілігі педагогикалық қызмет субъектісінің кәсіби өзін-өзі тануын сипаттау үшін «педагогикалық рефлексия» терминін қолданады. Мысалы, И.В. Орлова атап өткендей, педагогикалық рефлексия педагогтің өз қызметіне қатысты аналитикалық позицияны алу қабілетінде көрінетін күрделі психологиялық құбылыс ретінде түсініледі [100].

Педагог өзіне және өз іс-әрекетіне басқа адамның көзқарасы бойынша қарауды, әртүрлі көзқарастарды ескеруді білгенде ғана, ол өзінің шығармашылық ойлауын орталықсыздандыруға және өзінің біржақты көзқарастарын жеңуге қабілетті болады.

Зерттеудің әлемдік тәжірибесінің нәтижелеріне сүйене отырып, рефлексиялық процестердің дамуын, рефлексивті дағдылар мен рефлексивтілікті бағалау және өзін-өзі бағалау мақсатында тұлғаның кәсіби маңызды сапасы ретінде әртүрлі психодиагностикалық әдістерді қолдану ұсынылады.

Алайда бірде-бір әдіс адамның және кәсіпқойдың өзін-өзі тану және өзін-өзі дамыту мәселесін шешпейтінін түсіну керек. Олар тек өздерін жақсы білуге көмектеседі, өзіндік имидждің кейбір негізгі белгілерін көрсетуге және қажет болған жағдайда олардың жеке және кәсіби қасиеттерін түзетуге және дамытуға мүмкіндік беретін белгілі бір нұсқаулар жүйесін береді. Осыған байланысты педагогтерге жалпы рефлексивтілікті, рефлексивті ойлауды және педагогикалық рефлексияны өлшеудің кейбір әдістері ұсынылады.

Рефлексивтілік деңгейін анықтау әдістемесі
(А.В. Карпов, В.В. Пономарева) [100]

Нұсқаулық. Сіз Әдістеменің бірнеше тұжырымдарына жауап беруіңіз керек. Жауаптар бланкісінде мақұлдау нөміріне қарама-қарсы, сіздің жауабыңыздың нұсқасына сәйкес келетін санды қойыңыз:

- 1 – мүлдем дұрыс емес;
- 2 – дұрыс емес;
- 3 – дұрыс емес деу дұрысырақ;
- 4 – білмеймін;
- 5 – дұрыс деу дұрысырақ;
- 6 – дұрыс;
- 7 – толықтай дұрыс.

Жауаптар туралы ұзақ ойланбаңыз. Есіңізде болсын, бұл жағдайда дұрыс немесе бұрыс жауаптар болуы мүмкін емес. Бірінші ойға келген жауап дұрыс.

Әдістеме мәтіні

1) Жақсы кітапты оқығаннан кейін әрқашан ол туралы ұзақ уақыт ойлаймын, оны біреумен талқылағым келеді.

2) Менен кенеттен бір нәрсе туралы сұрағанда, бірінші ойға келген нәрсені айта саламын.

3) Іс бойынша қоңырау шалу үшін телефон тұтқасын шешпес бұрын, мен әдетте алдағы әңгімені ойша жоспарлаймын.

4) Қандай да бір қателік жасағаннан кейін, мен ол туралы ойлардан ұзақ уақыт бойы алшақтай алмаймын.

5) Мен бір нәрсе туралы ойлағанда немесе басқа адаммен сөйлескенде, мен кенеттен ойлар тізбегінің бастауы не болғанын еске түсіргім келеді.

6) Қиын тапсырманы орындай отырып, мен алдағы қиындықтар туралы ойламауға тырысамын.

7) Мен үшін ең бастысы өз қызметімнің түпкі мақсатын ұсыну, ал егжей-тегжейлері екінші реттік мәнге ие.

8) Мен неге ешкім маған риза емес екенін түсіне алмаймын.

9) Мен өзімді басқа адамның орнына жиі қоямын.

10) Мен үшін алдағы жұмыстың барысын егжей-тегжейлі көрсету маңызды.

11) Егер мен алдын ала жоспар жасамасам, маған маңызды хат жазу қиын болар еді.

12) Мен сәтсіздіктерімнің себептері туралы ойланудан гөрі әрекет етуді жөн көремін.

13) Мен салыстырмалы түрде қымбат нәрсені сатып алу туралы оңай шешім қабылдаймын.

14) Әдетте, бір нәрсені ойластырғаннан кейін, мен барлық нұсқаларды қарастыра отырып, егжей-тегжейлерін нақтылап, барлығын ойша таразылаймын.

15) Мен өз болашағым туралы алаңдаймын.

16) Менің ойымша, көптеген жағдайларда сіз бірінші ойды басшылыққа ала отырып, тез әрекет етуіңіз керек.

17) Кейде асығыс шешім қабылдаймын.

18) Әңгімені аяқтағаннан кейін, өз көзқарасымды қорғауда жаңа және жаңа дәлелдер келтіре отырып, оны ойша жалғастыра беремін.

19) Егер жанжал туындаса, онда оған кім кінәлі екендігі туралы ойлана отырып, мен бірінші кезекте өзімнен бастаймын.

20) Шешім қабылдамас бұрын әрқашан бәрін мұқият ойластырып, өлшеуге тырысамын.

21) Мен кейде айналамдағылар менен қандай мінез-құлық күтетінін болжай алмағандықтан жанжалға түсемін.

22) Басқа адаммен сөйлесуді ойлағанда, мен онымен ойша сөйлесемін.

23) Мен басқа адамдарда менің сөздерім мен әрекеттерім қандай ойлар мен сезімдерді тудыратыны туралы ойланбауға тырысамын.

24) Басқа адамға ескерту жасамас бұрын, мен оны ренжітпеу үшін оны қандай сөздермен жасаған дұрыс деп ойлаймын.

25) Қиын мәселені шеше отырып, мен оны басқа нәрселермен айналысқан кезде де ойлаймын.

26) Егер мен біреумен ұрысып қалсам, онда көп жағдайда өзімді кінәлі деп санамаймын.

27) Сирек жағдайда өз айтқанымға өкінемін.

Нәтижелерді өңдеу

Осы 27 мәлімдеменің 15-і тікелей (бекіту нөмірлері: 1, 3, 4, 5, 9, 10, 11, 14, 15, 18, 19, 20, 22, 24, 25). Қалған 12 – кері мәлімдемелер. Нәтижелерді өңдеу кезінде мұны ескеру қажет.

Қорытынды балл алу үшін мыналар жинақталады:

а) тікелей бекітулерде субъектілердің жауаптарына сәйкес келетін сандар;

б) кері мәлімдемелерде – жауап шкаласын аударған кезде алынатын мәндермен ауыстырылған мәндер.

Барлық тармақтарды төрт топқа топтастыруға болады:

1) қызметтің ретроспективті рефлексиясы (бекіту нөмірлері:

1,4, 5, 12, 17, 18, 25, 27);

2) осы қызметтің рефлексиясы (бекіту нөмірлері: 2, 3, 13,

14, 16, 17, 18, 26);

3) болашақ қызметті қарау (бекіту нөмірлері: 3, 6, 7,

10, 11, 14, 15, 20);

4) басқа адамдармен қарым-қатынас және өзара әрекеттесу рефлексиясы (бекіту нөмірлері: 8, 9, 19, 21, 22, 23, 24, 26) (6-кесте).

Сандар	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
--------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Балдар	80 және төмен	81- 100	101- 107	108- 113	114- 122	123- 130	131- 139	140- 147	148- 156	157- 171	172 және жоғары
--------	---------------------	------------	-------------	-------------	-------------	-------------	-------------	-------------	-------------	-------------	-----------------------

Алынған бастапқы балдар сандарға аударылады:

Тестілеу нәтижесінде алынған деректерді түсіндіру

Жеті санына тең немесе одан көп нәтижелер жоғары рефлексивтілікті көрсетеді. Мұндай балы бар адам өзінің іс-әрекетін және басқа адамдардың іс-әрекеттерін талдауға, өткен және қазіргі және болашақтағы іс-әрекеттерінің себептері мен салдарын анықтауға көбірек бейім. Ол өз қызметін егжей-тегжейлі қарастыруға, барлық ықтимал салдарды мұқият жоспарлауға және болжауға бейім.

Төрт-жеті саны шекарасындағы нәтижелер рефлексивтіліктің орташа көрсеткіштері болып табылады.

Төрт санынан аз нәтижелер рефлексивтіліктің төмен дамуын көрсетеді. Бұл адамның өзін басқа біреудің орнына қою және өзінің мінез-құлқын реттеу қиынға соғатындығында көрінеді.

Ойлаудың рефлексивтілігін анықтау әдістемесі

(О.С. Анисимов)

Нұсқаулық. Төмендегі сұрақтардың әрқайсысын мұқият оқып шығыңыз және қай жауапты таңдағаныңызға байланысты оң жақтағы сәйкес санды сызыңыз (5,6 сұрақтардағы әріптік жауап опциясын шеңберге алыңыз):

- 5 – ешқашан;
- 4 – сирек;
- 3 – қажет болған жағдайда;
- 2 – жиі;
- 1 – әрдайым (7-кесте).

7-кесте – Ойлаудың рефлексивтілігін анықтау әдістемесі
(О.С. Анисимов)

1. Егер сіз оны шешкен болсаңыз, кәсіби педагогикалық мәселені шешу барысын талдауға қаншалықты жиі ораласыз?	1	2	3	4	5
2. Кәсіби педагогикалық мәселені шешу барысын шешуден талдауға егер бұл өте күрделі болса қаншалықты жиі ауысқыңыз келеді?	1	2	3	4	5
3. Кәсіби педагогикалық мәселені шешу барысын талдай отырып, ойлау әрекетіндегі қиындықтың себебін қаншалықты жиі іздейсіз?	1	2	3	4	5

4. Кәсіби педагогикалық мәселені шешу барысын талдай отырып, өзіңізден қиындықтың себебін қаншалықты жиі іздейсіз?	1	2	3	4	5
5. Егер сіз мәселені шешу барысын талдауда сәтсіздікке ұшырасаңыз, қалай әрекет еткіңіз келеді?	<p>а) тапсырмадан алыстап, басқа нәрсемен айналысу б) шешім қабылдауға тырысуды жалғастыру.</p> <p>в) сөздікке, оқу құралдарына және т.б. жүгіну арқылы «қараңғы жерлерді» іздеңіз және оларды өзіңіз үшін «нақтылаңыз» г) талдауға басқа адамдарды тарту д) қиындықтардың себептерін іздеуге топтық бағыт құруға әсер ету</p>				
6. Егер сіз үшін тапсырма өте маңызды болса, басқа адамдармен бірлескен шешімге қатысу перспективасына қалай қарайсыз?	<p>а) мен бірлесіп шешім іздемеймін б) кейде шешімдерді бірлесіп іздеуге кірісемін в) қажет болған жағдайда бірлескен іздеуге кіремін г) мен жиі бірлесіп шешім іздемеймін д) мен әрқашан бірлесіп шешім іздемеймін</p>				
7. Егер сіз бірлесіп шешім табуда қиындықтар туындаса, қиындықты жоюдың себептерін іздеуді ұйымдастыруда қаншалықты жиі көшбасшы болуға тырысасыз?					
8. Егер сіз бірлесіп шешім табуда қиындықтар туындаса және сіздің белсенділігіңіз бағаланбайтын					

және тіпті еленбейтін болып көрінсе, сіз ұжымдық қиындықтарды жою ұйымында қаншалықты жиі белсенді боласыз?	
--	--

Нәтижелерді өңдеу

Әдістеме деректерін талдау үшін сіз «кілтті» қолданып, келесі критерийлер бойынша жауап нұсқасының маңыздылығына байланысты ұпайларды есептеуіңіз керек:

- 1) ойлаудың рефлексивтілік деңгейі;
- 2) жеке тұлғаның өзін-өзі сынау деңгейі және жеке тұлғаның ұжымдық деңгейі

Кілт (8-кесте)

8-кесте – сауалнама нәтижелерін өңдеудің кілті

Жауабы	Сұрақтардың нөмірлері							
	1	2	3	4	5	6	7	8
1	4	4	6	4	А - 0	А - 1	4	6
2	3	3	4	3	Б - 1	Б - 2	3	4
3	2	2	2	2	В - 2	В - 3	2	2
4	1	1	1	1	Г - 3	Г - 4	1	1
5	0	0	0	0	Д - 4	Д - 5	0	0

Ойлаудың рефлексивтілік деңгейі 1, 2, 3, 5 сұрақтарға сәйкес келетін балдарды қосу арқылы есептеледі. (max – 18 ұпай, min – 0 ұпай).

Өзін-өзі сынау деңгейі мәселе бойынша ұпайлар санымен анықталады 4 (max – 4 ұпай, min – 0 ұпай).

Ұжымдық деңгейі 5, 6, 7, 8 сұрақтар бойынша балдар сомасымен айқындалады

(max-19 ұпай, min-0 ұпай).

Егер сіз барлық үш критерий бойынша ең көп ұпай жинаған болсаңыз, онда бұл сіздің ойлауыңыздың сыншылдығын, сондай-ақ ойлаудың рефлексивтілігінің жеткілікті жоғары деңгейін көрсетеді (атап айтқанда, ойлау рефлексиясының жеке және ұжымдық формаларының қалыптасуы). Осы критерийлер бойынша ұпайлардың ең аз саны ойлаудың сыни еместігін және ойлау әрекетінің жеке ұжымдық рефлексиясының дамымағандығын көрсетеді [100].

Педагогикалық рефлексияның қалыптасу деңгейін анықтау
(Е.Е. Рукавишников)

Әдістеме жеке сауалнаманың құрылымына ие, 34 сұрақтан тұрады, оларға «иә» немесе «жоқ» деп жауап беру қажет. Тіркеу бланкісіндегі «иә» жауаптары «+» белгісімен, ал «жоқ» «-» белгісімен белгіленеді.

Нұсқаулық. Өзіңізді тереңірек білу үшін сізге бірқатар сұрақтарға жауап беру ұсынылады. Оларға жауап бере отырып, тіркеу бланкісінде келісіміңізді «+» белгісімен, ал келіспеуіңізді «-» белгісімен белгілеңіз.

Әдістеме мәтіні

1) Сіздің іс-әрекетіңізді талдау сізді жақындарыңызбен татуластырған жағдайлар болды ма?

2) Сіздің кемшіліктеріңізді талдағаннан кейін оларды өзгерту туралы шешім қабылдағаннан кейін сіздің рухани құндылықтарыңыз өзгерді ме?

3) Сіз жанжалды жағдайларда мінез-құлқыңызды талдауға жиі жүгінесіз бе?

4) Сіздің жанжалды жағдайдағы мінез-құлқыңыз көбінесе эмоциялық жағдайға байланысты бола ма?

5) Сіз өзіңізді өз қиялыңызда бейтаныс бақытсыз адамның орнына қоясыз ба?

6) Сіз сәтсіздіктеріңіздің себептерін талдайсыз ба?

7) Сіз сәтсіз адаммен кездесуді ұзақ уақыт еске түсіресіз бе?

8) Егер сізде ұзақ уақыт бойы проблемалық жағдайлар болмаса, сіз өзіңіздің мінез-құлқыңызды талдауға тырысасыз ба?

9) Сіздің ойыңызша, бұл өзін-өзі түсінудің жеке қажеттілігімен байланысты ма?

10) Сіз өзіңізді басқалармен салыстыру үшін мінез-құлқыңызды талдайсыз ба?

11) Сізде жағдайды талдау сіз бұрын қабылдаған шешімдердің өзгеруіне, көзқарасыңыздың өзгеруіне немесе өзіңізді қайта бағалауға әкелетін жағдайлар болды ма?

12) Сіз өзіңіздің іс-әрекеттеріңіздің себептерін жиі түсінесіз бе?

13) Сіз өзіңіздің мінез-құлқыңызды талдаудан аулақ бола отырып, айналаңыздағы адамдардың мінез-құлқын жиі талдайсыз ба?

14) Сіз өзіңіздің мінез-құлқыңыздың себептерін анықтауға тырысасыз ба?

15) Сіз өзіңізді қызықтыратын мәселеде беделді адамның пікірін біржақты және сөзсіз деп санайсыз ба?

16) Сіз беделді адамдардың пікірлерін талдауға тырысасыз ба?

17) Сіз беделді адамның, топтың ұстанымын сыни тұрғыдан талдайсыз ба?

18) Сіз өзіңіздің жақсы ойластырылған «қарсы» дәлелдеріңізді беделді адамның пікірімен салыстырасыз ба?

19) Әдетте сіздің көзқарасыңыз осы саладағы беделді адамның пікірімен сәйкес келе ме?

20) Сіз өзіңізге қатысты шешілмейтін өмірлік қайшылықтардың себебін

табуға тырысасыз ба?

21) Сіз қоғамда қабылданған адами құндылықтарды сыни тұрғыдан талдайсыз ба?

22) Қоғамдық пікір сізге белгілі бір ойлау тәсілін жиі айта ала ма?

23) Сіз өзіңіздің мінез-құлқыңызды талдай білу әрқашан жалғыз дұрыс шешім қабылдауға әкеледі деп ойлайсыз ба?

24) Сіз өзіңіздің немесе басқа біреудің мінез-құлқын талдауға тырысасыз ба, егер бұл сізге жағымсыз эмоцияларға әкелуі мүмкін екенін түсінсеңіз?

25) Сіз бейтаныс адамдардың мінез-құлқын өзіңізбен салыстыру туралы ойлайсыз ба?

26) Сіз жанжалды жағдайда бөтен адамның позициясын ұстануға тырысасыз ба, оны өзіңізбен сәйкестендіруге тырысасыз ба?

27) Сіз өз ойларыңызды, тәжірибелеріңізді жазатын күнделіктер жасадыңыз ба?

28) Сәтсіздіктеріңізді талдай отырып, сіз өзіңіздің мінез-құлқыңызды бағалауға бейімсіз бе?

29) Көбінесе сіздің сәтсіздіктеріңізді талдай отырып, сіз әлеуметтік өмірдегі тәртіпсіздік кінәлі деген қорытындыға келесіз бе?

30) Эмоционалды бағалау сіздің мінез-құлқыңызды талдауға тән бе?

31) Өз мінез-құлқын талдауда айқын ауызша логика бар ма?

32) Қоғам сізге белгілі бір мінез-құлықты жиі енгізе ала ма?

33) Сіз барлық сән ұсыныстарын, белгілі бір киім стилін және т. б. ұстануды міндетті деп санайсыз ба?

34) Сіз өзіңіздің мінез-құлқыңызды талдағаннан кейін адамдармен қарым-қатынас стилін өзгертуіңіз жиі бола ма?

Нәтижелерді өңдеу

Педагогикалық рефлексияның даму деңгейін анықтау үшін әдістемені жүргізу барысында алынған нәтижелерді оны өңдеудің кілтімен салыстыру қажет. Кілтпен сәйкес келетін әрбір жауап үшін субъект 1 балл алады, сәйкес келмесе – 0 балл. Алынған ұпайлар жинақталады.

Кілт

1.	+	6.	+	11.	+	16.	+	21.	+	26.	+	31.	+
2.	+	7.	+	12.	+	17.	+	22.	-	27.	+	32.	-
3.	+	8.	+	13.	-	18.	+	23.	+	28.	+	33.	-
4.	-	9.	+	14.	+	19.	-	24.	+	29.	-	34.	+

5. + 10. – 15. – 20. + 25. + 30. –

0 – 11 балл - педагогикалық рефлексияның даму деңгейінің төмендігі.

12 – 22 балл - педагогикалық рефлексияның орташа деңгейі.

23 – 34 балл - педагогикалық рефлексияның жоғары деңгейі [100].

«Индивидтің топты қабылдауы» тесті (Е.И. Рогов)

Тұлғааралық өзара әрекеттесу процесінде бірлескен іс-әрекетті орындау кезінде тұлғааралық қабылдау процесі жүреді. Бірлескен іс-әрекеттің өнімділігіне тек тұлғааралық қатынастар (ұнату – ұнатпау, сенім-сенімсіздік және т.б.) ғана емес, сонымен қатар тұлғааралық қабылдаудың ерекшеліктері, атап айтқанда адамның топқа қатынасы әсер етуі мүмкін. Осыған байланысты жеке тұлғаның топты қабылдауы әлеуметтік-перцептивті рефлексияны зерттеудегі маңызды сәт болып табылады.

Ұсынылған әдіс жеке топтың қабылдауының үш мүмкін түрін анықтауға мүмкіндік береді. Сонымен қатар бұл қабылдау түрінің көрсеткіші ретінде қабылдаушының жеке іс әрекетіндегі топтың рөлін рефлексивті бағалау болып табылады.

Нұсқаулық. «Біз оқу процесін ұйымдастыруды жақсарту мақсатында арнайы зерттеу жүргізіп жатырмыз. Сауалнама сұрақтарына жауаптарыңыз бізге осыған көмектеседі. Сауалнаманың әр тармағына «А», «Б» және «В» әріптерімен көрсетілген 3 жауап болуы мүмкін. Әр тармаққа жауаптардың ішінен сіздің көзқарасыңызды дәл көрсететін біреуін таңдаңыз. Есіңізде болсын, бұл сауалнамада «жаман» және «жақсы» жауаптар жоқ. Әр сұраққа бір ғана жауап берілуі мүмкін.

Сауалнама тесті

1. Мен топтағы ең жақсы серіктестер деп санаймын:
 - А) менен гөрі көбірек білетіндерді;
 - Б) барлық мәселелерді бірлесіп шешуге тырысатындарды;
 - В) мұғалімнің назарын аудартпайтындарды.
2. Ең жақсы оқытушылар – бұл:
 - А) жеке тәсілді қолданатындар;
 - Б) басқалардың көмегіне жағдай жасайтындар;
 - В) ұжымда ешкім сөйлеуден қорықпайтын атмосфера жасайтындар.
3. Достарым болғанына қуаныштымын:
 - А) менен гөрі көбірек біледі және маған көмектесе алады;
 - Б) басқаларға кедергі жасамай, өз бетінше жетістікке жетуді біледі;
 - В) жағдай пайда болған кезде достарға көмектеседі.
4. Маған топта болған кезде ең ұнайтыны:
 - А) көмектесетін ешкім болмағанда;
 - Б) тапсырманы орындау кезінде маған кедергі болмағанда;
 - В) қалғандары маған қарағанда әлсіз дайындалғанда.
5. Менің ойымша, мен өзімді барынша қабілетті сезінемін:
 - А) мен басқалардан көмек пен қолдау ала алғанда;
 - Б) менің күш-жігерім жеткілікті болғанда;
 - В) барлығына пайдалы бастама көтеруге мүмкіндік бар болғанда.
6. Маған ұжымдар ұнайды:
 - А) барлығы барлығының нәтижелерін жақсартуға мүдделі;

- Б) әркім өз ісімен айналысады және басқаларға кедергі жасамайды;
В) әр адам өз міндеттерін шешу үшін басқаларды қолдана алады.
7. Білім алушылар мұндай оқытушылардың ең жаман деп бағалайды:
А) оқушылар арасындағы бәсекелестік рухын қалыптастырады;
Б) оларға жеткілікті назар аудармайды;
В) топ оларға көмектесу үшін жағдай жасамайды.
8. Өмірдегі ең көп қанағаттану:
А) сізге ешкім кедергі жасамаған кезде жұмыс істеу мүмкіндігі;
Б) басқа адамдардан жаңа ақпарат алу мүмкіндігі;
В) басқа адамдарға пайдалы болу мүмкіндігі.
9. Негізгі рөл болуы керек:
А) басқа адамдардың алдында парыз сезімі дамыған адамдарды тәрбиелеуде;
Б) тәуелсіз өмірге бейімделген адамдарды дайындауда;
В) басқа адамдармен қарым-қатынастан көмек ала алатын адамдарды дайындауда.
10. Егер топтың алдында қандай да бір мәселе болса, мен:
А) басқалардың бұл мәселені шешкенін қалаймын;
Б) басқаларға сенбестен өз бетінше жұмыс істегенді жөн көремін;
В) проблеманың жалпы дамуына өз үлесімді қосуға тырысамын.
11. Менің үлгерімім жақсы болар еді, егер мұғалім:
А) маған жеке көзқарас танытса;
Б) басқалар тарапынан өзге көмек алу үшін жағдай жасаса;
В) жалпы табысқа жетуге бағытталған оқушылардың бастамасын көтермелесе.
12. Мұндай жағдайдан жаман ештеңе жоқ:
А) сіз өз бетіңізше жетістікке жете алмайсыз;
Б) топта өзіңізді қажетсіз сезінесіз;
В) басқалар сізге көмектеспейді.
13. Бәрінен бұрын мен оны бағалаймын:
А) менің достарымның үлесі бар жеке жетістік;
Б) менің еңбегім бар жалпы жетістік;
В) өз күш-жігерінің арқасында қол жеткізілген жетістік.
14. Мен қалаймын:
А) бірлескен жұмыстың негізгі әдістері мен әдістері қолданылатын ұжымда жұмыс істеуді;
Б) оқытушымен жеке жұмыс істеуді;
В) осы саладағы білімді адамдармен жұмыс істеуді.

Нәтижелерді өңдеу

Алынған мәліметтер негізінде «кілт» көмегімен жеке топтың қабылдауының әртүрі бойынша ұпайлар есептеледі. Әрбір таңдалған жауапқа бір

ұпай беріледі. Сауалнаманың барлық 14 тармағы бойынша субъектілердің жинаған ұпайлары қабылдаудың әрбір түрі үшін жеке жинақталады. Бұл ретте әрбір субъект үшін қабылдаудың барлық үш түрі бойынша ұпайлардың жалпы сомасы 14-ке тең болуы тиіс.

Деректерді өңдеу кезінде топтың жеке қабылдауының индивидуалистік түрі «И» әрпімен, прагматикалық «П» әрпімен, ұжымдық «Ұ» әрпімен белгіленеді.

Әрбір субъектінің нәтижелері келесі көпмүше түрінде жазылады: иИ + пП + ұҰ, мұндағы и – субъектінің «топтың жеке тұлғасының қабылдауының индивидуалистік түрі», п – «прагматикалық», ұ – ұжымдық бойынша алған баллдарының саны. Мысалы: 4И + 6П + 4Ұ.

9-кесте – сауалнама нәтижелерін өңдеудің кілті:

Жеке топтың қабылдау түрі		
Индивидуалды	Прагматикалық	Ұжымдық
1В	1А	1Б
2А	2Б	2В
3Б	3А	3В
4Б	4В	4А
5Б	5А	5В
6Б	6В	6А
7Б	7В	7А
8А	8Б	8В
9Б	9В	9А
10Б	10А	10В
11А	11Б	11В
12А	12В	12Б
13В	13А	13Б
14Б	14В	14А
иИ =	пП =	ұҰ =

Нәтижелерді түсіндіру.

Қабылдаудың индивидуалистік түрі басым болған кезде, адам топты өз іс-әрекетіне кедергі ретінде қабылдайды немесе оған бейтарап қарайды. Топ жеке тұлға үшін тәуелсіз құндылықты білдірмейді. Бұл бірлескен қызмет түрлерінен жалтару, жеке жұмысқа артықшылық беру, байланыстарды шектеу арқылы көрінеді.

Қабылдаудың прагматикалық түрінің басым болуы жеке тұлғаның топты белгілі бір жеке мақсаттарға қол жеткізуге ықпал ететін құрал ретінде қабылдайтындығын көрсетеді. Бұл жағдайда топ жеке тұлға үшін оның «пайдалылығы» тұрғысынан қабылданады және бағаланады. Көмек көрсетуге,

күрделі мәселені шешуге немесе қажетті ақпарат көзі бола алатын топтың неғұрлым Құзыретті мүшелеріне артықшылық беріледі.

Қабылдаудың ұжымдық түрінің басым болуы жеке тұлғаның топты тәуелсіз құндылық ретінде қабылдайтындығын білдіреді. Жеке тұлға үшін топтың және оның жеке мүшелерінің проблемалары алдыңғы қатарда, оның әр мүшесінің де, жалпы топтың да жетістіктеріне қызығушылық, топтық қызметке үлес қосуға деген ұмтылыс бар. Ұжымдық жұмыс формасына қажеттілік бар.

В. Лефеврдің рефлексиясының технологиялық («айна») моделіне сәйкес, әлеуметтік-перцептивті рефлексия жеке тұлғаның топты қабылдау бейнесін ғана емес, сонымен қатар топтың жеке адамды қалай қабылдайтынын да көрсете алады. Сізде анықталған топты қабылдау түрін ескере отырып, сіз мүше болып табылатын топ сізді қалай қабылдайтынын қарастырыңыз? [100]

Қарым-қатынастағы өзін-өзі бақылауды бағалау тесті
(М. Снайдер)

Нұсқаулық. Кейбір жағдайларға реакцияларды сипаттайтын 10 сөйлемді мұқият оқып шығыңыз. Олардың әрқайсысын өзіңізге қатысты дұрыс немесе бұрыс деп бағалау керек. Егер сөйлем сізге дұрыс немесе негізінен дұрыс болып көрінсе, реттік нөмірдің жанына «Д» әрпін қойыңыз, егер ол бұрыс болса немесе негізінен қате болса – «Б» әрпін қойыңыз».

1. Маған басқа адамдардың әдеттеріне еліктеу өнері қиын сияқты.
2. Мен басқалардың назарын аудару немесе көңіл көтеру үшін ақымақты тастай алар едім.
3. Менен жақсы актер шығуы мүмкін еді.
4. Басқа адамдар кейде өзімнен гөрі тереңірек сезінетін сияқтымын.
5. Компанияда мен сирек назарда боламын.
6. Әр түрлі жағдайларда және әртүрлі адамдармен қарым-қатынаста мен өзімді мүлдем басқаша ұстаймын.
7. Мен шын жүректен сенетін нәрсені ғана қорғай аламын.
8. Істерде және адамдармен қарым-қатынаста өркендеу үшін мен күткендей болуға тырысамын.
9. Мен шыдай алмайтын адамдармен достық қарым-қатынаста бола аламын.
10. Мен әрқашан өзім ойлағандай бола бермеймін.

Нәтижелерді өңдеу.

1 балл 1, 5 және 7 сұрақтарға «Б» жауабы үшін және қалғандарының барлығына «Д» жауабы үшін есептеледі. Ұпайлардың сомасы есептеледі.

0 – 3 ұпай-коммуникативті бақылаудың төмендігі. Сіздің мінез-құлқыңыз тұрақты және сіз жағдайға байланысты өзгеруді қажет деп санамайсыз. Сіз қарым-қатынаста шынайы өзін-өзі ашуға қабілеттісіз. Кейбіреулер сізді тіке сөйлеуіңізге байланысты қарым-қатынаста «ыңғайсыз» деп санайды.

4 – 6 балл – орташа коммуникативті бақылау. Сіз өзіңіздің эмоционалды көріністеріңізде шын жүректен, бірақ ұстамдысыз, айналаңыздағы адамдармен мінез-құлқыңызда есептелесіз.

7-10 балл – жоғары коммуникативті бақылау. Сіз кез келген рөлге оңай енесіз, жағдайдың өзгеруіне икемді жауап бересіз, өзіңізді жақсы сезінесіз, тіпті айналаңыздағы адамдарға әсер етуді болжай аласыз.

М. Снайдердің пікірінше, коммуникативті бақылауы жоғары адамдар үнемі өздерін бақылайды, өздерін қайда және қалай ұстау керектігін жақсы біледі, эмоцияларының көрінісін басқарады. Сонымен бірге олар өздігінен сөйлеуді қиындатады, олар болжанбаған жағдайларды ұнатпайды. Олардың

ұстанымы: «мен қандай бармын, сондай адаммын

Коммуникативті бақылауы төмен адамдар тезірек және ашық, олар әртүрлі жағдайларда өзгеруге бейім емес тұрақты «мен» бар.

*«Өз жұмысыңызды қаншалықты жақсы істейсіз?» тесті
(Е.И. Рогов)*

Нұсқаулық. Сіз Әдістеменің бірнеше мәлімдемелеріне жауап беруіңіз керек. Жауаптар бланкісінде мақұлдау нөміріне қарама-қарсы, сіздің жауабыңыздың нұсқасына сәйкес келетін әріп қойыңыз:

- а – ешқашан дерлік;
- б – кейде;
- в – жиі;
- г – әрдайым дерлік.

Жауаптар туралы ұзақ ойланбаңыз. Есіңізде болсын, бұл жағдайда дұрыс немесе бұрыс жауаптар болуы мүмкін емес. Ойға келген бірінші жауап дұрыс.

1) Әр жұмыс күнінің алдында дайындық жұмыстарына, жоспарлауға уақыт бөлемін.

2) мен қайта тапсыруға болатын барлық нәрсені қайта тапсырамын.

3) мен олардың орындалу мерзімдерін көрсете отырып, міндеттер мен мақсаттарды жазбаша тіркеймін.

4) мен әрбір ресми құжатты бір уақытта және түпкілікті өңдеуге тырысамын.

5) мен күн сайын басымдықтар бойынша реттелген алдағы істердің тізімін жасаймын. Мен ең маңызды нәрселерді бірінші кезекте жасаймын.

6) мен жұмыс күнімді мүмкіндігінше бөгде телефон қоңырауларынан, жоспарланбаған келушілерден және күтпеген жерден шақырылған жиналыстардан босатуға тырысамын.

7) мен күнделікті жүктемені жұмыс кестесіне сәйкес бөлуге тырысамын.

8) менің уақыт жоспарымда өзекті мәселелерге жауап беруге мүмкіндік беретін «терезелер» бар.

9) мен өз белсенділігімді бірінші кезекте бірнеше «өмірлік» мәселелерге шоғырландыратын етіп бағыттауға тырысамын.

10) мен басқалар менің уақытымды талап еткісі келгенде «жоқ» деп айта аламын, ал мен одан да маңызды істерді орындауым керек.

Нәтижелерді өңдеу

Жауаптар келесідей бағаланады: а-0 балл; б – 1 балл; в – 3 балл; г – 4 балл.

Әрі қарай, сіз жинаған барлық ұпайларды қорытындылауыңыз керек. Алынған нәтиже нормативтермен салыстырылады:

0-15 ұпай – сіз өз уақытыңызды жоспарламайсыз және сыртқы жағдайлардың мейіріміне бөленесіз; егер сіз басымдықтар тізімін жасап, оны ұстанатын болсаңыз, кейбір мақсаттарға қол жеткізесіз.

16-20 ұпай – сіз өз уақытыңызды игеруге тырысасыз, бірақ сәттілікке жету үшін әрдайым дәйекті бола бермейді.

21-25 ұпай – сізде өзін-өзі басқару жақсы.

26-30 ұпай – сіз өз уақытыңызды ұтымды басқаруды үйренгісі келетіндердің барлығына үлгі бола аласыз. Айналаңыздағы адамдарға сіздің тәжірибеңізге қосылуға мүмкіндік беріңіз.

Жақсартуды өзіңізден бастаңыз. Егер сіз басқаларды сіздің іс-шараларыңыз бен әдістеріңіздің артықшылықтарына сендірмесеніз, бірақ жақсы және тиімді жұмыс жасасаңыз, оңайырақ, шынайы және сәтті болады [100].

Педагогикалық рефлексияны дамыту мақсатында күнделік жазбалары түрінде интроспекция процедураларын жүргізу немесе белгілі бір критерийлер бойынша кейбір педагогикалық қасиеттердің дайын өзін-өзі бағалау формаларын толтыру пайдалы.

Біз осындай форманың мүмкін нұсқасын береміз.

Педагогтің мінез-құлқының тиімділігін өзін-өзі бағалау

Мерзімі _____ ТАӘ _____

Алты балдық жүйені қолдана отырып, педагог ретіндегі педагогикалық мінез-құлқыңызға келесі қасиеттер қаншалықты тән екенін бағалаңыз:

1. Бағалауды теріс пайдалану:

- Білімі үшін бағалауды теріс қылық үшін жаза ретінде қолданбаймын ().

- Оқушылар бағалаудың орындалатын тапсырмалардың сапасы, білім мен дағдылардың деңгейі туралы кері ақпарат екенін түсінетіндей әрекет етемін, бұл тәрбиелік немесе менің жеке мақсаттарымды жүзеге асыру құралы емес ().

2. Сезімдерді қабылдау:

- Мен айналамдағы адамдардың сезімдері мен уәждерін айыптамаймын және олар қандай болуы керек екенін айтпаймын. Мен мінез-құлыққа назар аударамын. Егер мен жазаласам немесе көтермелесем, онда мен оқушылардың мінез-құлқынан, сезімінен шығамын. Мен басқаларды түсінуге тырысамын және оны өз әрекеттерімде білдіремін ().

- Оқушыларды өз сезімдерін ашық білдіруге ынталандырамын. Мен өз сезімдерімді ашық білдіруге тырысамын ().

3. Бостандық өрісі:

- Оқушыларды мінез-құлқында, еркіндікті олардың жеке және қоғамдық қызметі тұрғысынан жүзеге асыруда белгілі бір еркіндік өрісін қалдырып, ұстамаймын ().

- Тәрбиелік жағдайларды үнемі талдап отырамын, оқушыларға олардың іс-әрекеттерінің нәтижелерін талдауға көмектесемін ().

4. Эмпатия:

- Мен әлемді басқалардың көзімен көруге тырысамын ().

- Мен басқаларды түсінуге, олардың ішкі әлеміне енуге тырысамын, олардан әртүрлі тікелей және жанама сигналдарды мейірімділікпен және мұқият қабылдаймын, осы сигналдарға жауап беремін ().

5. Жылулық пен құрмет:

- Мен айналамдағыларды құрметтейтінімді, олардың не істеп жатқанын толық мақұлдамаған кезде де түсінетінімді білдіремін (тек сезінбеймін) ().

- Өзгелерге эмоционалды қолдау табуға мүмкіндік беремін ().

Әрине, мұндай формалардың ішкі мазмұны әртүрлі болуы мүмкін, бірақ оларды толтыру рефлексиялық механизмдерді белсендіреді және педагогикалық рефлексияны қарқынды дамытады. Әрине, бұл тек педагогикалық рефлексияның дамуын ынталандыратын әдістермен шектелмейді. Оларға айнамен жұмыс істеу, әріптестермен және оқушылармен әңгімелесу, бақылау және басқалар кіруі мүмкін [101].

Рефлексияның әртүрлі түрлерін (интеллектуалды, жеке, коммуникативті, реттеуші) дамыту мақсатында педагогтерге психотехникалық жаттығулар мен рефлексивті тапсырмалар көмектесе алады. Олар өз күйлеріне ақыл-ойды шоғырландыру, олардың әрекеттері, әрекет ету тәсілдері және қарым-қатынас

туралы ойлау арқылы мұғалімдердің жоғары психикалық, рухани және физикалық формаларына қол жеткізуге және сақтауға бағытталған [100].

«Нүктелер» жаттығуы (ойын-сауық тапсырмалары)

А) қолыңызды қағаздан көтермей, төрт нүктені бір-біріне үш сызықпен жалғаңыз. Көптеген шешімдерді, соның ішінде түпнұсқаларды табыңыз.

Б) тоғыз нүктені қағаз парағынан қолыңызды көтермей, төрт сызықпен біріктіріңіз. Сонымен қатар, ең жоғарғы және ең төменгі квадраттың жоғарғы бөлігін құрауы керек.

Тапсырмаларды орындағаннан кейін, тапсырмаларды қандай тәсілдермен шешкеніңізді талдаңыз? Оңтайлы шешімдерді табу процесінде сіздің ойыңыз қандай болды? Мәселелерді шешуде ақыл-ой әрекетінің жеке түрі қандай болды: ұтымды немесе импульсивті? Рефлексивті ойлау әрекетінің қай кезеңінде (тоқтату, бекіту, объективтендіру, жалпылау, түсіну) стандартты шаблондық әрекеттерден бас тарту және мәселені шешудің түпнұсқа әдісін іздеу қажеттілігі туралы түсінік пайда болды?

«Суахили» жаттығуы

Сіздің алдыңызда қазақ тіліне аудармалары бар суахили тіліндегі тіркестер бар:

Акупенда-ол сені жақсы көреді. Авапига-ол оларды ұрады. Никупига-мен сені ұрамын. Атупенда-ол бізді жақсы көреді. Суахили тіліне «мен оларды жақсы көремін» деген сөзді аударыңыз. Мәселені шешкен кезде дауыстап ойлаңыз.

Тапсырманы орындағаннан кейін ойларыңыздың барысын талдаңыз. Сіз қандай ақыл-ой операцияларын жасадыңыз? Олардың реттілігі қандай болды? Осы тапсырмадағы ойлау барысын және алдыңғы екеуін салыстырыңыз. Сіз ойлаудың осы түрлеріне қандай сипаттама бере аласыз? Сіздің кәсіби қызметіңізде проблемалық мәселелерді шешуде ойлаудың бұл түрлері бар ма?

«Контраргументтер» жаттығуы

Өзіңізді, артықшылықтарыңызды және шектеулеріңізді аздап түсінуге тырысыңыз. Оларды бір параққа жазыңыз. «Осында және қазір» сезінгеніңізді білдіруге тырысыңыз, парақты толтырған жылды, санды, сағатты қойып, оны сақтаңыз. Өзіңізде не қабылдағаныңыз туралы ойланыңыз, ол жеке қанағаттанбайды. Бұл жаттығуға мезгіл-мезгіл оралыңыз. Бағаларыңыз бен сезімдеріңіздің өзгеруін талдаңыз (өзіңізді қабылдау – өзіңізге қанағаттанбау).

«Іріткі салушымен кездесу» жаттығуы

1. Сіз сәтті жасағыңыз келетін кез-келген іс туралы ойланыңыз. Сіздің жоспарыңыз орындалғанын елестетіп көріңіз.

2. Сіздің жоспарыңызды жүзеге асыруға не кедергі болатынын ойлаңыз. Бұл суретті елестетіп көріңіз. «іріткі салушының» бейнесін ойша сызыңыз – бұл жоспарға қарсы тұратын күш. Оны атаңыз (депрессия, мазасыздық, қорқыныш, сенімсіздік, ұялшақтық және т.б.).

3. «Іріткі салушы» рөлінде болыңыз және жобаңызды жүзеге асыруға әдейі кедергі келтіріңіз.

4. «Мен» тұрғысынан «іріткі салушымен» кездесуді елестетіп көріңіз. Онымен келіссөздер жүргізіңіз.

Осы жаттығудан қандай қорытынды шығарғаныңызды талдаңыз.

«Менің менім» жаттығуы

1) Қағаз парағын алыңыз, оны үш бөлікке бөліңіз. Бірінші бөлімде заттардың, құбылыстардың әртүрлі нышандары мен бейнелерін пайдалана отырып, өткендегі өзінді қабылдауды сипаттайтын бейне жасаңыз («Мен өткендемін»). Екінші бөлімде – «Мен қазіргі уақыттамын» бейнесі. Үшінші бөлімде – «Мен болашақтамын» бейнесі. Мына суреттерді салыстыр. Сізде қандай өзгерістер болғанын, болашақта не болатынын талдаңыз. Бұл өзгерістерге не себеп болды? Өзіңізде, өміріңізде және кәсіби қызметіңізде нені өзгерткіңіз келеді? Неге қол жеткізу керек? Мұны қалай және қандай жолдармен жасауға болатынын ойлаңыз ба?

2) Алдыңғы тапсырмадағыдай, үш бөлікке бөлінген қағаз парағында сіз өзіңіздің үш суретіңізді жасауыңыз керек, бірақ басқа адамдар сізді қалай қабылдайтыны тұрғысынан. Мысалы: бағыныштыларыңыз, жұмыстағы әріптестеріңіз, аға менеджерлер. Осы суреттерді «Мен қазіргі кездемін» бейнесімен салыстырыңыз. Олар сәйкес келе ме? Сіздің жеке және кәсіби қасиеттеріңіздің қайсысы, сіздің ойыңызша, басқалармен ерекшеленетін (жағымды немесе теріс)? Басқалардың сізді қалай қабылдағанын қалайсыз? «Мен мінсізбін» бейнесін салыңыз.

«Кәсіби маңызды қасиеттер» жаттығуы

Сіздің кәсіби қызметіңіздің сәтті болуына ықпал ететін және кедергі болатын 10 оң және 10 жағымсыз қасиеттерді жазыңыз. Содан кейін оларды рейтингтеңіз. Әр қатардың қасиеттерін бөлек қою керек. Талдау кезінде алғашқы 3-5-ке назар аудару керек. Олар сіздің кәсіби күшті және әлсіз жақтарыңызды анықтайды.

Жаттығу «Жағымды естеліктерді жаңғырту»

1) Ыңғайлы күйге кіріп, демалыңыз.

2) Өміріңізде бақытты болған кезді еске түсіріңіз. Өміріңіздің бір кезеңіндегі эпизодты таңдаңыз. Бұл оқиғаның қай жерде және қашан болғанын есте сақтаңыз. Сол кездегі сезімдеріңізді еске түсіріңіз. Сол жағымды сезімдерді қайталаңыз.

3) Енді өзіңіз жауап беруге тырысыңыз, бұл тәжірибенің ең маңызды ерекшеліктері қандай (өзіне деген сенімділік, шығармашылық, сәттілік қуаныш)?

4) Осы жаттығуды орындағаннан кейін өзіңізді сезінуіңіз қалай өзгерді?

Мақсаттарыңызға жету үшін психологиялық қолдау қажет екенін сезсеніз, осы жаттығуды қайталаңыз.

Көріп отырғаныңыздай, педагогикалық іс-әрекетті жетілдіруде кәсіби рефлексия маңызды рөл атқарады, өйткені педагогикалық процесте тұлға мен педагогтің, ал білім алушылардың білім беру процесінің субъектілері ретінде дамуы жүзеге асырылады.

Қазіргі жағдайлар білім беру процесінің өзара әрекеттесетін субъектілеріне бұрынғы әрекет етуші (оқытушы және білім алушы) позициясын тастап, жаңа позицияны алуды қажет етеді. Орындалған әрекеттерге қатысты да, болашақ жобаланатын әрекетке қатысты да сыртқы позиция. Бұл әрекет етушінің жаңа позициясы деп аталатын нәрсе болады, ал ондағы қалыптасқан білім мен дағдылар «рефлексиялық білім мен дағдылар» деп аталады, өйткені олар бірінші позиция негізінде қалыптасады.

Педагог үшін жаңа позицияда рефлексия объектілері және оның жоспарланған нәтижелері алға қойылған мақсатқа жету стратегиялары болуы мүмкін. Осының нәтижесінде педагогте жоғары технологиялы маман болу мақсатымен оқыту үдерісі туралы ойлау әдеті қалыптасады.

Тұлға дамуының ішкі процесс екендігін ескере отырып, тек субъекті ғана оны белгілі бір дәрежеде сенімді түрде бағалай алады. Білім алушылар өздерінің жеке мүмкіндіктері мен ерекше қажеттіліктерін ескере отырып, оқу іс-әрекетінің субъектісі болып табылатындықтан, олардың өзіндік дамуын рефлексивті бағалау олардың өзін-өзі бақылау, өзін-өзі талдау, өзіндік рефлексия және өзін-өзі бағалау әрекеті ретінде жүзеге асыруы керек.

Осыған байланысты педагог білім алушыларды бірлескен әрекеттесу жағдайларын талдауға, бұрын орындалған әрекеттерді және оларда алынған өнімдерді талдауға және бағалауға, оларды өздерінің білім беру мақсаттарымен байланыстыруға және болашақ іс-әрекеттерді жоспарлауға үйрету керек. Осылайша, рефлексиялық білім беру ортасын ұйымдастыру тек педагогтердің ғана емес, сонымен қатар білім алушылардың рефлексиялық дағдылары мен дағдыларын белсендіру және дамыту үшін жағдайларды қамтуы керек. [100].

Бірлескен өзара әрекеттесу кезінде алынған тәрбиелік әсерлерді (білім, дағды, психикалық күйлер және жеке қалыптасу) білім алушылардың рефлексивті бағалауын ескере отырып, педагогтерге инклюзивті білім беру ортасын құруға мүмкіндік береді:

- жаңа білім мен оқыту технологияларының жиынтығын толықтыруда өз іс-әрекетінің нәтижесін көрсету;

- бағалау деңгейінде рефлексиялық және кәсіби дискурсивті дағдыларды, өзі ұсынған гипотезаларды негіздеу және сыни тұрғыдан қайта қарастыру деңгейін дамыту;

- аналитикалық және синтетикалық әрекеттерді жүзеге асыру, белгілі бір әлеуметтік-психологиялық жағдайда өзіндік оқу тәжірибесін бақылау және түзету;

- өзін-өзі дамытуға деген ұмтылысын және кәсіби өсуіне жауапкершілігін арттыру;

- білім беру жүйесін дамытудың жаңа инновациялық технологиялары мен перспективалық тенденцияларын әзірлеуде бастама көтеру.

Бірқатар зерттеушілер өзара әрекеттестіктен кейінгі білім беру үдерісіне қатысушылардың эмоциялық және сенсорлық күйін рефлексивті бағалауды әзірлеу үшін дәстүрлі емес әдістерді қолдануды ұсынады. Оқу процесінің өзара әрекеттесетін субъектілерінің рефлексиялық мәдениеті мен рефлексиялық қабілеттерін дамытудың тиімділігіне жету үшін төменде педагогтерге бірнеше әдістемелер ұсынылады [100].

«Аралдар» әдістемесі

Мақсаты: өзара әрекеттесуден кейінгі қатысушылардың эмоциялық-сенсорлық күйінің деңгейін бекіту және талдау.

Қатысушылар саны: 15 адамға дейін.

Уақыты: 10 минут дайындау үшін; 5 минут түсіндіру үшін; 1-3 минут әрбір қатысушы жұмыс істеуі керек.

Қажетті материалдар: эмоциялық «аралдар» картасы бар үлкен парақ, фломастер немесе өздігінен жабысатын маркерлер.

Ұстау. Үлкен қағаз парағында «эмоциялық аралдарды» бейнелейтін карта сызылған: Қуаныш, Өкініш, Шатасу, Мазасыздық, Күту, Ағарту, Шабыт, Рахат, Ләззат, Бермуд ұштағаны аралдары және т.б.

Тақтаға (қабырғаға) аралдардың картасы ілінеді. Өзара байланысқа түсуші әрбір қатысушысы картаға барып, картаның сәйкес аймағына өз қайығын салу үшін маркерді қолдануға шақырылады, ол өзара байланыстан кейінгі қатысушының психикалық, эмоциялық және сенсорлық күйін көрсетеді.

Мысалы: «Өзара байланыс кейінгі менің күйім қанағаттанумен, істің пайдалылығын сезінумен, жағымды эмоциялармен сипатталады. Мен ләззат, қуаныш және ағарту аралдарының арасында жүзіп бара жатқан кемемді саламын.

Қатысушылардың әрқайсысының картаға, егер ол бұрыннан барлармен толық қанағаттанбаса, өз аты бар жаңа аралды салуға құқығы бар. Толтырылғаннан кейін карта барлығының көруі үшін ілінеді, мұғалім оны талдауды ұсынады.

Бұл технологияны педагог әр оқу күнінің соңында белгілі бір уақыт аралығында пайдалана алады. Әр күннің карталарын сыныпта іліп қоюға болады

және апта соңында оларды салыстыруға болады, білім алушылардың жағдайының қалай өзгергенін білуге болады.

«Бұлттар мен күн» әдісі

Мақсаты: өзара әрекеттесуден кейінгі қатысушылардың эмоциялық-сенсорлық күйінің деңгейін бекіту және талдау.

Қатысушылар саны: 15 адамға дейін.

Уақыты: 10 минут дайындау үшін; 5 минут түсіндіру үшін; 5 минут жауап үшін әрбір қатысушы; 30 минут карточкалармен жұмыс істеуге, мазмұнды сұрыптауға және қорытындылауға арналған.

Қажетті материалдар: үлкен форматты қағаз парақтары; фломастер немесе бір фломастер байланған; екі түсті карталар; түймелер немесе таспа.

Ұстау. Сұрақтар үлкен параққа (әр парақта бір) жазылады және күнді (мысалы, «Сізге не ұнады?») немесе бұлтты бейнелейтін оң немесе теріс таңбалы сурет қойылады. Мысалы, сұрақтың жанында: «Сізге не ұнамады?»). Қатысушылар жауаптарды тікелей үлкен парақтарға жазады (жанында фломастер байланған) немесе әр сұраққа көп түсті карталардың бірін толтырады, содан кейін олар үлкен парақтарға бекітіледі. Соңғы жағдайда, барлық қатысушылар бір уақытта жұмыс істейтіндіктен, әлдеқайда аз уақыт жұмсалады. Сонымен қатар карталарды әртүрлі тәсілдермен сұрыптауға болады.

«Көңіл күй термометрі» әдісі

Мақсаты: өзара әрекеттесуден кейінгі қатысушылардың эмоциялық-сенсорлық күйінің деңгейін бекіту және талдау.

Қатысушылар саны: 15 адамға дейін.

Уақыты: 5 минут дайындау үшін; 5 минут түсіндіру үшін; 3 минут әр қатысушы жауап береді.

Қажетті материалдар: термометр суреті бар үлкен форматты парақ, фломастер, өздігінен жабысатын маркерлер.

Жүргізу. Оқиғаның жеке бөлетін тақырыптары (сұрақтары) немесе аспектілері (мысалы, психологиялық ахуал, қатысу мүмкіндіктері, жаңа білім алу, тамақтану, тұру, бос уақытты өткізу) термометрдің үлкен парағында сызылған шкала түрінде көрсетіледі. Бағдарлау үшін термометр шкаласы жоғарғы, ортаңғы және төменгі бөліктерде белгіленеді: мысалы, төменгі жағында температура төмен, – «Мен тоңыа қалдым», ортасында – «Бұл маған ыстық та емес, суық та емес », жоғарғы жағында «Мен ыстықтап кеттім».

Қатысушылар маркерлерді жапсыру немесе шкаланың сәйкес бөліміне фломастермен белгі қою арқылы өз пікірлерін білдіреді. Белгілердің белгілі бір саны қалыптасады, олардың көмегімен аспектілер мен мәселелер бойынша пікірлер мен рейтингтердің таралуын бағалауға болады.

«Аш па, тоқ па?» әдісі

Курс барысында жаттығуды бірнеше рет қайталауға болады.

Мақсаты: рефлексия процесін ұйымдастыру. Қатысушылар тренинг барысында алғандарына қаншалықты қанағаттанғанын анықтау мүмкіндігіне ие. Осы жаттығудың арқасында педагог әр білім алушыдан нақты кері байланыс алып, олардың тілектерін әрі қарай білуге мүмкіндік алады. Қатысушылар үшін бұл процедура топтың қаншалықты сәтті жұмыс істегенін көрсетеді.

Қатысушылар саны: 15 адамға дейін.

Уақыты: 15-20 мин.

Ұстау. Педагог қазіргі уақытта оқытылатын пәннің мазмұнына «тойғанын» сезінген топ мүшелерін есіктің қасында, ал «аш» сезінетіндерді терезенің жанында тұруға шақырады. Жаттығуды орындамас бұрын қатысушыларға толық үнсіздікті сақтау және келіссөздерге жол бермеу туралы ескерту керек. Осы бөлімді аяқтағаннан кейін пікірталас басталады, оның барысында әркім мүмкіндігінше оның шешіміне не әсер еткені туралы айтады. «Толық» деп бастау ұсынылады. Мұғалім немесе сарапшы топ «аштың» айтқанының бәрін жазып алады, қорытындысында «аштықты» қанағаттандыру үшін не істеу керектігі талқыланады [100].

Педагогикалық рефлексия механизмін мұғалімнің өз іс-әрекеті мен мінез-құлқын және оның субъектісі ретінде өзін-өзі бағалауы және өзін-өзі бағалау процесі ретінде атап өтіп, тағы бір рет еске түсіру керек. Оны келесідей ашуға болады:

1) Толық тоқтатуды жүзеге асыру, кез келген процестің үздіксіз табиғи жүруін тоқтату.

2) Бұл үдерістен «шығу», одан жоғары көтерілу, өз ұстанымын және оқушылардың ұстанымын нақтылау, жасалған әрекеттердің тиімділігін және оның салдарын анықтау.

3) Оқушылардың дамуы үшін оңтайлы жағдайларды, жолдарды, ең қолайлысын санаға бекіту.

4) Сіздің күшті және әлсіз кәсіби қасиеттеріңіз бен дағдыларыңызды бағалау, өзіңізді жетілдіру бағдарламасын анықтау.

Педагогтің әртүрлі функциялық позициялары өзінің педагогикалық іс-әрекетінің тиімділігін болжауға және бағалауға бағытталған рефлексиялық механизмдерді әртүрлі тәсілдермен белсендіреді деп сену әділетті. Осылайша, білім алушыларға тапсырмалардың әртүрлі формаларын жоспарлағанда, педагог оларды игерудің соңғы әсерін табиғи түрде болжайды. Алайда, мұның бәрін ол өз жұмысына жоспарлайды: жоспарларын жүзеге асыратын – педагог, оның тиімділігін бағалайтын – педагог. Белгілі бір жағдайларда ғана педагог өз тәжірибесін басқаға беру үшін өзін түсінетін адамның психологиялық жағдайына қояды.

Әдетте, «педагогикалық рефлексия» ұғымы, ең алдымен, педагогтің білім алушылардың алдында өзін қалай көрсететіндігімен, өзі оқушы бола ала ма, жоқ па дегенмен байланысты. Дегенмен, педагогтің басқа да функциялық позициялары да осы құбылыспен байланысты. Мамандық бойынша әріптестерімен тәжірибесімен бөлісетін әдіскер ретінде де, ата-ананың педагогикалық қабілеттерін дамытатын педагог те – осы функционалдық ұстанымдардың барлығы педагогтен басқа адамдардың оған деген үмітін нақты түсінуді және ескеруді талап етеді. Сондай-ақ мұғалімнің әртүрлі ұстанымдары оның ақпарат көздерін пайдалану сипатында да көрінеді деп болжауға болады.

Әрине, педагог өзінің алдына қойған мақсатына қарай бір ақпарат көздерін әр түрлі жолмен «оқып», пайдаланады. Егер ол олардан өзіне материал іздейтін болса, онда ол жеке жұмыс әдістерін, өз тұжырымдамасының логикасына сәйкес келетін материалдарды тандай отырып, оларды көбірек өзіне бейімдейді. Егер дереккөз мұғалімге басқа мұғалімдер үшін өз іс-әрекетінің нәтижелерін түсіндіруге көмектесуі керек болса, онда дереккөздің функциялары өзгереді: ол ең алдымен мұндай түсіндіруге негіз беруі керек. Мұның бәрі педагогикалық рефлексияның арқасында жүзеге асады [101].

Қорытынды

Саламанка Декларациясында инклюзивті мектептің негізгі қағидасы бекітілді – барлық балалар олардың арасындағы кез келген қиындықтар мен айырмашылықтарға қарамастан, мүмкіндігінше бірге оқуы керек. Инклюзивті мектептер білім беру үдерісін оқытудың әртүрлі типтері мен қарқындарының принциптеріне сәйкестендіру арқылы өз білім алушыларының әртүрлі қажеттіліктерін танып, оларға жауап беруі керек.

Құзыреттілікке негізделген білім беру практикалық нәтижелерге, жеке тәжірибеге, қарым-қатынасты дамытуға бағытталған, бұл оқытуды ұйымдастыруда түбегейлі өзгерістерді тудырады, ол білім алушыларда нақты құндылықтар мен өмірлік дағдыларды дамытуға бағытталған. Бұл тұрғыда инклюзивті білім беру барлық балалардың жеке мүмкіндіктерін кеңейтеді, адамгершілікті, толеранттылықты, құрбыларына көмектесуге дайындығын дамытуға көмектеседі.

Мектептің инклюзивтік тәжірибені дамытудағы тиімді жұмысының ең маңызды шарты – олардың әрқайсысының ерекше қажеттіліктері мен жеке мүмкіндіктерін ескере отырып, жалпы білім беру ортасына барлық балаларды қамту процесін сапалы басқару, сондай-ақ педагогтер мен ата-аналардың өзгермелі әлеуметтік жағдайларға бейімделуі ретінде.

Инклюзивті білім берудің квинтэссенциясы – әрбір бала өмірінің дамуының жеке ерекшеліктеріне сәйкес оқу-тәрбие процесін ретке келтіретін психологикалық принцип ретіндегі жеке көзқарас. Осыған орай, қазіргі заманғы мұғалім күнделікті кәсіби мәселелерді шешу үшін өз сезімдері мен қарым-қатынастарын, жеке тұлғасының күшті және әлсіз жақтарын талдау және бағалау қабілетін, байқағыштығын, құбылыстардың мәнін көре білу және қиын кәсіби жағдайларда ақылға қонымды шешім қабылдауға, пайымдаулар мен бағалауларда категориялық болмау, кез келген білімді, соның ішінде өз білімін бағалауда сыни көзқараспен қарау қабілеттерін дамыту қажет.

Барлық дағдылардың ішінде рефлексиялық белсенділік дағдысын ерекше атап өту қажет, өйткені қазіргі мектеп жағдайында білім алушыларға психологиялық-педагогикалық қолдау көрсету кезінде педагогтер мен мамандардың өз іс-әрекетін үнемі талдап отыруы маңызды. Өз әрекетінің олармен синхронды түрде де, ретроспективті түрде де жүзеге асырылатын рефлексиясы педагогке импульсивті және стереотиптік әрекеттерден бас тартуға және барлық объективті жағдайларды ескере отырып, өз қызметін саналы түрде реттеуге мүмкіндік береді.

Педагогтің өзінің кәсіби тәжірибесін рефлексивті талдау мәдениетін меңгеруі оның кәсіби және тұлғалық жетілуіне ықпал етеді, бұл өз кезегінде білім беру процесінің барлық қатысушылары үшін қолайлы қауіпсіз ортаның қалыптасуын қамтамасыз етеді.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі

1. Конституция Республики Казахстан. URL: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/K950001000>
2. Закон Республики Казахстан «Об образовании» от 27 июля 2007 года № 319-III. URL: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/Z070000319>
3. Закон Республики Казахстан «О правах ребенка в Республике Казахстан» от 8 августа 2002 года N 345. URL: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/Z020000345>
4. Закон Республики Казахстан «О социальной и медико-педагогической коррекционной поддержке детей с ограниченными возможностями» от 11 июля 2002 года N 343. URL: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/Z020000343>
5. Закон Республики Казахстан «О социальной защите лиц с инвалидностью в Республике Казахстан» от 13 апреля 2005 года N 39. URL: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/Z050000039>
6. «О внесении изменений и дополнений в некоторые законодательные акты Республики Казахстан по вопросам инклюзивного образования» Закон Республики Казахстан от 26 июня 2021 года № 56-VII ЗПК. URL: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/Z2100000056>
7. Послание Главы государства народу Казахстана от 1 сентября 2021 года «Единство народа и системные реформы – прочная основа процветания страны». URL: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/K2100002021>
8. Указ Президента Республики Казахстан «Об утверждении Национального плана развития Республики Казахстан до 2025 года и признании утратившими силу некоторых указов Президента Республики Казахстан» от 15 февраля 2018 года № 636. URL: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/U1800000636>
9. Постановление Правительства Республики Казахстан «Об утверждении национального проекта «Качественное образование «Образованная нация» от 12 октября 2021 года № 726.
10. Приказ Министра образования и науки Республики Казахстан «Об утверждении Типовых квалификационных характеристик должностей педагогов» от 13 июля 2009 года № 338. URL: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V090005750>
11. Методические рекомендации по реализации обновленных учебных программ для детей с особыми образовательными потребностями. Методические рекомендации – Нур-Султан: НАО имени И. Алтынсарина, 2019. – 248 с.
12. Бут, Тони. Показатели инклюзии [Текст] : практическое пособие / Тони Бут, Мэл Эйнскоу ; под ред. Марка Вогана ; [пер. Игорь Аникеев]. - Изд. 2-е. - Москва : Центр исследований в обл. инклюзивного образования (CSIE), 2013. - 123 с. : цв. ил., табл.; 29 см.; ISBN 978-5-91400-009-4

13. Воробьева, О. В. Программа профессиональной подготовки будущего учителя начальных классов для работы в инклюзивной образовательной среде / О. В. Воробьева // Пед. журн. Башкортостана. — 2014. — № 2 (51). — С. 113—119.

14. Готовность педагога к работе в условиях инклюзивного образования [Электронный ресурс]: монография / Е.В Кетриш. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2018. 120 с. Режим доступа: <http://elar.rsvpu.ru/978-5-8050-0653-2>.

15. Романовская И. А. Развитие инклюзивной компетентности учителя в процессе повышения квалификации / И. А. Романовская, И. Н. Хафизуллина // Современные проблемы науки и образования. — 2014. — № 4. — С. 103.

16. Мельник Ю. В. Профессиональная компетентность педагога как условие реализации инклюзивной образовательной деятельности // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. — 2017. — Т. 23. — № 2. — С. 18–21.

17. Козырева О. А. Концепция формирования инклюзивной компетентности магистра образования // Alma mater (Вестник высшей школы). — 2016. — № 4. — С. 35–42.

18. Хитрюк В. В. Инклюзивная готовность педагога: генезис, феноменология, концепция формирования: монография. — Барановичи: БарГУ, 2015. — 276 с.

19. Блинова Л. Н. Формирование инклюзивной компетентности педагогов // Герценовские чтения. Начальное образование. — 2017. — Т. 8. — № 1. — С. 197–202.

20. Глузман Юлия Валерьевна Формирование инклюзивной компетентности обучающихся в рамках реализации магистерской программы "психология и педагогика инклюзивного образования" // Гуманитарные науки . 2018. №2 (42). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-inklyuzivnoy-kompetentnosti-obuchayuschih-sya-v-ramkah-realizatsii-magisterskoy-programmy-psiologii-i-pedagogika>

21. Алехина С.В., Алексеева М.Н., Агафона Е.Л. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании // Психологическая наука и образование №1: Инклюзивный подход и сопровождение семьи в современном образовании. М., 2011 г.

22. Ивенских И.В. Психологическая готовность будущих педагогов начального образования к работе с младшими школьниками в условиях инклюзивного обучения. Диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук. Нижний Новгород – 2019 г.

23. Семаго, Н.Я. Инклюзивное образование как первый этап на пути к включающему обществу [Текст] / Н.Я. Семаго, М.М. Семаго, М.Л. Семенович,

Т.П. Дмитриева, И.Е. Аветина // Психологическая наука и образование, 2011. – № 1. – С. 51–59.

24. Семаго, Н.Я. Инклюзия как новая образовательная философия и практика [Текст] / Н.Я. Семаго // Аутизм и нарушения развития. – 2010. – №4. – С. 1-9.

25. Алёхина, С.В. Психолого-педагогические исследования инклюзивного образования в практике подготовки магистрантов Психологическая наука и образование. 2015. Т. 20. № 3. С. 70-76.

26. Кодекс Республики Беларусь об образовании. — Минск : РИВШ, 2011. — 352 с.

27. Мартынова, Е. А. Структура и содержание компетенций педагогических работников инклюзивного профессионального образования / Е. А. Мартынова, Н. А. Романович // Науч. сообщения ЧИППКРО. — 2014. — Вып. 2 (19). — С. 40—47.

28. Разживина, Л.В. Психолого-педагогическое сопровождение инклюзивного начального образования / Л. В. Разживина, Е. И. Назарова // Психология обучения. — 2012. — № 12. — 68—78.

29. Хитрюк Вера Валерьевна, Симаева Ирина Николаевна Методика диагностики и мониторинга инклюзивной готовности педагогов // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. 2014. №1 (28). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodika-dagnostiki-i-monitoringa-inklyuzivnoy-gotovnosti-pedagogov>

30. Хафизуллина, И. Н. Формирование инклюзивной компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / И. Н. Хафизуллина. – Астрахань, 2008. – 213 л.

31. Возняк, И. В. Формирование готовности педагогов к инклюзивному образованию детей в системе повышения квалификации : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 [Электронный ресурс] / И. В. Возняк. – Белгород, 2017. – 225 с. – Режим доступа: <https://www.dissercat.com/content/formirovanie-gotovnostipedagogov-k-inklyuzivnomu-obrazovaniyu-detei-v-sisteme-povysheniya-k>. – Дата доступа : 22.01.2019.

32. Кетриш, Е. В. Готовность педагога к работе в условиях инклюзивного образования : монография / Е. В. Кетриш. – Екатеринбург : РГППУ, 2018. – 120 с.

33. Кузьмина, О. С. Подготовка педагогов к работе в условиях инклюзивного образования : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 [Электронный ресурс] / О.С. Кузьмина. – Омск, 2015. – 319 с. – Режим доступа : https://omgpu.ru/sites/default/files/dissertatsiya_kuzmina_os.pdf. – Дата доступа : 20.01.2020.

34. Степанов, С.Ю. Принципы рефлексивной психологии педагогического творчества / С.Ю.Степанов, Г. Ф. Похмелькина // Вопросы психологии. – 1991. – № 5. – С. 35–38.
35. Турченко, И. А. Инклюзивная компетентность педагога: методы формирования / И. А. Турченко. – Минск : ИВЦ Минфина, 2016. – 29 с.
36. Дружилов, С.А. Профессиональная компетентность и профессионализм педагога : психологический подход / С. А. Дружилов // Сибирь. Философия. Образование. – 2005. – № 8. – С. 26–44.
37. Профессиональная рефлексия как условие продуктивной педагогической деятельности. URL: <https://urok.1sept.ru/articles/659584>
38. Мацута Валерия Владимировна, Богомаз Сергей Александрович Связь рефлексии и социального интеллекта у студентов первого курса // СПЖ. 2014. №51. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/svyaz-refleksii-i-sotsialnogo-intellekta-u-studentov-pervogo-kursa>
39. Психологический словарь / Под ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Педагогика-Пресс, 1999. 440 с.
40. Голубева, Н. М. Представление студентов о рефлексии и ее роли в психологической адаптации / Н. М. Голубева // Гуманизация образовательного пространства : сборник научных статей по материалам международного форума, Саратов, 15–16 марта 2018 года / Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского, Институт изучения детства, семьи и воспитания РАО. – Саратов: Издательство "Перо", 2018. – С. 209-217. – EDN DIETNY.
41. Стрюковский Виктор Иванович Научная рефлексия и социальное управление // Государственное и муниципальное управление. Ученые записки. 2012. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/nauchnaya-refleksiya-i-sotsialnoe-upravlenie>
42. Слободчиков В.И. Развитие субъективной реальности в онтогенезе. Москва, 1994. URL: http://irbis.gnpbu.ru/Aref_1994/Slobodchikov_V_I_1994.pdf
43. Семенов, И. Н. Рефлексивно-психологические аспекты развития и профессионального самоопределения личности / И. Н. Семенов, И. А. Савенкова // Мир психологии. – 2007. – № 2(50). – С. 203-217. – EDN IAXGPH.
44. Кулюткин Ю.Н., Сухобская Г.С. (1990). Мышление учителя: Личностные механизмы и понятийный аппарат./ред./ - М.: Педагогика
45. Бизяева А.А. Психология думающего учителя: педагогическая рефлексия - Псков: ПГПИ им.С.М.Кирова, 2004. - 216 стр.
46. Posner D.(1985) Field Experience: A Guide to Reflective Practice. NY.
47. Холодная М.А. (2002). Психология интеллекта. Парадоксы исследования. – 2-ое изд., перераб. и доп. – СПб.: Питер.

48. Конева Оксана Борисовна Развитие психолого-педагогических компетенций педагога в условиях реализации дополнительных профессиональных программ инклюзивного образования // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2016. №2 (27). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-psihologo-pedagogicheskikh-kompetentsiy-pedagoga-v-usloviyah-realizatsii-dopolnitelnyh-professionalnyh-programm>

49. Инструктивно-методическое письмо «Об особенностях учебно-воспитательного процесса в организациях среднего образования Республики Казахстан в 2021-2022 учебном году». – Нур-Султан: НАО имени Б. Алтынсарина, 2019.

50. Нарциссова С.Ю., Сиротин В.П. Мышление: феноменология процесса: монография / С.Ю. Нарциссова, В.П. Сиротин. - 2-е изд., перераб. и доп. - М.: Издательство «Академия МНЭПУ» - 2018. - 200 с. URL: https://psyera.ru/refleksiya-kak-kachestvo-myshleniya_15521.htm

51. Minott, M. (2019). Reflective teaching, inclusive teaching and the teacher's tasks in the inclusive classroom: a literary investigation. British Journal of Special Education. doi:10.1111/1467-8578.12260

52. Всемирный доклад по мониторингу образования «Инклюзивность и образования: для всех означает для всех», 2021.

53. URL: European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2021. Aligning Competence Frameworks for Teacher Professional Learning for Inclusion: Conceptual Working Paper. (L. Florian, ed.). Odense, Denmark https://www.european.agency.org/sites/default/files/Aligning%20Competence%20Frameworks%20for%20Teacher%20Professional%20Learning%20for%20Inclusion_0.pdf

54. European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2022. Profile for Inclusive Teacher Professional Learning: Including all education professionals in teacher professional learning for inclusion. (A. De Vroey, A. Lecheval and A. Watkins, eds.). Odense, Denmark. URL : https://www.european-agency.org/sites/default/files/Profile_for_Inclusive_Teacher_ProfessionalLearning.pdf

55. URL: <https://education-profiles.org/europe-and-northern-america/canada/~inclusion#Definitions>

56. Reference framework for professional competencies for teachers. URL: https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/reference_framework_professional_competencies_teacher.pdf?1611584651

57. Лучкина Татьяна Викторовна Особенности содействия профессиональному становлению начинающего учителя в Канаде // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2009. №112. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-sodeystviya-professionalnomu-stanovleniyu-nachinayuschego-uchitelya-v-kanade>
58. URL: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Inclusive_Education/Reports/sinaia_07/finland_inclusion_07.pdf
59. URL: <https://www.european-agency.org/country-information/finland/teacher-education-for-inclusive-education>
60. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/08856257.2020.1790885>
61. European Agency for Special Needs and Inclusive Education. TE4I country reports. URL: <https://www.european-agency.org/activities/te4i/country-reports>
62. Бударина Анна Олеговна, Симаева Ирина Николаевна, Парахина Олеся Владимировна, Чуприс Алина Сергеевна, Шатохина Вероника Александровна ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ В УНИВЕРСИТЕТАХ ФИНЛЯНДИИ // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Серия: Филология, педагогика, психология. 2022. №4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-professionalnoy-podgotovki-pedagogov-v-universitetah-finlyandii>
63. Семенова Юлия Ивановна Профессиональная педагогическая подготовка учителей во Франции // Высшее образование в России. 2009. №10. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnaya-pedagogicheskaya-podgotovka-uchiteley-vo-frantsii>
64. Матушевская Галина Васильевна. Современные тенденции развития педагогических компетенций студентов - будущих учителей в вузах Франции : Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 : Казань, 2000 167 с. РГБ ОД, 61:00-13/1244-3
65. URL: <https://gpseducation.oecd.org/CountryProfile?plotter=h5&primaryCountry=FRA&threshold=5&topic=TA>
66. URL: <https://www.european-agency.org/activities/te4i/country-reports>
67. URL: <https://www.european-agency.org/country-information/italy/teacher-education-for-inclusive-education>
68. URL: <https://gpseducation.oecd.org/CountryProfile?plotter=h5&primaryCountry=ITA&threshold=5&topic=TA>
69. URL: <https://www.european-agency.org/country-information/poland/teacher-education-for-inclusive-education>

70. URL: <https://www.european-agency.org/activities/te4i/country-reports>
71. URL: <https://gpseducation.oecd.org/CountryProfile?plotter=h5&primaryCountry=ESP&treshold=5&topic=TA>
72. URL: <https://www.european-agency.org/country-information/switzerland/teacher-education-for-inclusive-education>
73. URL: <https://www.european-agency.org/country-information/uk-england/teacher-education-for-inclusive-education>
74. URL: <https://gpseducation.oecd.org/CountryProfile?plotter=h5&primaryCountry=ENG&treshold=5&topic=TA>
75. URL: <https://www.european-agency.org/country-information/czech-republic/teacher-education-for-inclusive-education>
76. URL: <https://gpseducation.oecd.org/CountryProfile?plotter=h5&primaryCountry=CZE&treshold=5&topic=TA>
77. URL: <https://www.european-agency.org/country-information/denmark/teacher-education-for-inclusive-education>
78. URL: <https://gpseducation.oecd.org/CountryProfile?plotter=h5&primaryCountry=DNK&treshold=5&topic=TA>
79. URL: <https://www.european-agency.org/activities/te4i/country-reports>
80. URL: <https://gpseducation.oecd.org/CountryProfile?plotter=h5&primaryCountry=SWE&treshold=5&topic=TA>
81. URL: <https://education-profiles.org/europe-and-northern-america/united-states-of-america/~inclusion#Teachers%20and%20Support%20Personnel>
82. URL: <https://gpseducation.oecd.org/CountryProfile?plotter=h5&primaryCountry=USA&treshold=5&topic=TA>
83. URL: <https://education-profiles.org/europe-and-northern-america/belgium/~inclusion>
84. URL: <https://www.european-agency.org/activities/te4i/country-reports>
85. Cultivating reflective teachers: Challenging power and promoting pedagogy of self-assessment in Australian, Bhutanese, and Canadian teacher education programs. <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/17577438221108240>
86. The Development and Initial Validation of a Questionnaire of Inclusive Teachers' Competency for Meeting Special Educational Needs in Regular Classrooms in China. Deng, Meng; Wang, Sisi; Guan, Wenjun; Wang, Yan. International Journal

87. Reflective practice questions. Teacher Standards and Accreditation. URL:
<https://education.nsw.gov.au/teaching-and-learning/professional-learning/teacher-quality-and-accreditation/strong-start-great-teachers/developing-focus/reflective-practice/reflective-practice-questions>

88. Оралканова И.А. Формирование готовности учителей начальных классов к работе в условиях инклюзивного образования: дис. ... докт. философии (PhD). – Алматы, 2014. – 210 с.

89. Мовкебаева З.А. Вопросы подготовки педагогических кадров в Республике Казахстан к работе в условиях инклюзивного образования // Педагогика и психология. – 2013. - №2. – С. 6-11.

90. Байтурсынова А.А. Организационно-педагогические условия включения детей с ограниченными возможностями в учебный процесс общеобразовательной школы: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03. – Алматы, 2010. – 190 с.

91. Кусаинов А.К., Аргынов А.Х., Жумаханова Р.А. Профессиональная подготовка взрослого населения в области инклюзивного образования: методическое пособие. – Алматы: ROND&A, 2008. – 120 с.

92. Искакова А.Т., Мовкебаева З.А., Айтбаева А.Б., Байтурсынова А.А. Основы инклюзивного образования: учебное пособие. - Алматы: L-Pride, 2013. – 280 с.

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

94. «Методические рекомендации по формированию инклюзивной культуры в организациях образования». Методические рекомендации. – Нур-Султан: НАО имени И. Алтынсарина, 2019. – 320 с.

95. Сыманюк Э.Э., Печеркина А.А., Умникова Е.Л. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА // Фундаментальные исследования. – 2011. – № 8-1. – С. 71-74; URL: <https://fundamental-research.ru/ru/article/view?id=26784>

96. Celeste C. Bates and Denise N. Morgan. The Reading Teacher. Vol. 71, No. 5, Building on Strengths (March/April 2018), pp. 623-626 (4 pages). Published By: International Literacy Association

97. Как слушать и слышать учеников. URL: <https://pedsovet.org/article/kak-slusat-i-slysat-ucenikov>

98. Атватер И. Я Вас слушаю... Советы руководителю, как правильно слушать собеседника. Сокращенный перевод с английского. Издание 2-е. Москва «Экономика», 1988.

99. Darling-Hammond, L., Hyler, M.E., & Gardner, M. (with Espinoza, D.). (2017). Effective teacher professional development. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute. Retrieved from [https:// learningpolicyinstitute.org/sites/default/files/product-files/Effective_Teacher_Professional_Development_REPORT.pdf](https://learningpolicyinstitute.org/sites/default/files/product-files/Effective_Teacher_Professional_Development_REPORT.pdf)

100. Личностная и профессиональная рефлексия: психологический практикум / сост. Г.С. Пьянкова; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева.– Красноярск, 2012. – 125 с.

101. Калашникова О.В. Развитие педагогической рефлексии : Практик. руководство для студентов и начинающих учителей / Науч. ред. Э.Ф. Зеер. - Екатеринбург : Изд-во Урал. гос. проф. - пед. ун-та , 1998. -40 с.

102. Hungary. Teachers and teaching conditions (TALIS 2018). URL: <https://gpseducation.oecd.org/CountryProfile?plotter=h5&primaryCountry=HUN&tr eshold=5&topic=TA>

103. Chapter 4. How can initial teacher preparation equip teachers with updated knowledge and competences? URL: <https://www.oecd-ilibrary.org/sites/74396cfc-en/index.html?itemId=/content/component/74396cfc-en>

104. URL: <file:///C:/Users/Uba.37/Downloads/document.pdf>

Еуропалық арнайы қажеттіліктер және инклюзивті білім беру агенттігі ұсынған педагогтерге арналған негізгі құзыреттер

Педагогтерді инклюзивті оқыту профилі барлық білім алушыларға сапалы білім алуға ұмтылуда барлық білім беру мамандарына қолдау көрсетуге бағытталған.

Педагогтер мен білім берудің басқа мамандары үшін анықталған инклюзияның негізгі құндылықтары мен соған байланысты құзыреттіліктерге сүйене отырып, құзыреттер көзқарастардың, білім мен дағдылардың күрделі үйлесімі ретінде түсініледі. Белгілі бір көзқарас немесе сенім белгілі бір білімді немесе түсіну деңгейін, содан кейін сол білімді тәжірибеде қолдану дағдыларын талап етеді (Еуропалық агенттік, 2012). Бұлардың ешқайсысы өз алдына жеткіліксіз. Берілген құжатта көзқарастар, білімдер мен дағдылар деп аталады:

- «Көзқарастар мен сенімдер» немесе негізгі болжамдар, инклюзияның маңызды этикалық және моральдық аспектілері және олардың жұмыс, дискурс, қарым-қатынас тәсілдерінде қалай көрінетіні.

- «Білім және түсіну» немесе маңызды білімдер мен түсініктер, мамандықтың теориялық алғышарттары, дәлелдер, сапалы білімнің негізінде жатқан негізгі ұғымдар мен принциптер.

- Негізгі тапсырмаларды орындау үшін қажетті «дағдылар» немесе практикалық дағдылар, сондай-ақ шешімдер қабылдау және әртүрлі жағдайлар мен контексттерде білімді тәжірибеде тиімді қолдану, негізгі болжамдарды бекіту және сапалы білім беру үшін тәжірибені қайта қарау қабілеті.

Құзыреттілік салаларындағы олардың тізімі иерархиялық тәртіпті немесе құзыреттердің оқшаулануын білдірмейді, өйткені олардың барлығы өзара тығыз байланысты және өзара тәуелді.

Профильдің инклюзивті тәжірибені енгізудің ортақ мақсатына, оның инклюзивтілікке тартылған өсіп келе жатқан кәсіби қоғамдастық үшін құндылығына және оны жұмыс орнында оқытуда пайдалануына ерекше назар аудару қажет. Бұл кеңірек перспектива барлық тартылған кәсіпқойлар арасында бірінші және ең маңызды тәжірибешілер болып қала беретін педагогтер үшін профильдің құндылығына әсер етпейтінін атап өту маңызды.

Төмендегі негізгі құндылықтар, олармен байланысты құзыреттер, ұсынылған көзқарастар мен сенімдер, білім мен түсіну және дағдылар барлық педагогтердің құзыреттіліктерді дамытуға қатысуын қамтамасыз етуге бағытталған.

I. БІЛІМ АЛУШЫЛАРДЫҢ ҚҰНДЫЛЫҒЫН БАҒАЛАУ

Білім алушылардың әртүрлілігін бағалау – білім алушылар арасындағы айырмашылықтар білім берудің ресурсы және құндылығы болып саналады.

Осы негізгі құндылық шеңберіндегі құзыретті салалар:

- инклюзивтілік, теңдік және сапалы білім беру тұжырымдамалары;
- білім беру мамандарының білім алушылар арасындағы айырмашылықтар туралы пікірлері.

Инклюзивтілік, теңдік және сапалы білім туралы түсініктер

Сараптаманың осы саласының негізінде жатқан көзқарастар мен сенімдер ...

... білім теңдікке сенуге, адам құқықтарын сақтауға және мектеп қауымдастығында демократиялық құндылықтарды насихаттауға негізделген;

... инклюзивті білім беру кең мағынада білім берудегі әлеуметтік әділеттілік және әлеуметтік реформалар; ол келісуге жатпайды;

... инклюзивті білім беру мен білім сапасын жеке мәселе ретінде қарастыруға болмайды;

... негізгі білімге қол жеткізудің өзі жеткіліксіз; қатысу барлық білім алушылардың өздері үшін мәні бар оқу әрекетіне қатысуын білдіреді;

... инклюзивті білім беру әрбір білім алушының тиесілілігіне, жетістіктеріне, әл-ауқатына және психикалық денсаулығына деген міндеттемеге негізделген.

Сараптаманың осы саласын негіздейтін негізгі білім мен түсінік кіреді

...

... жаһандық және жергілікті контексте инклюзивті білім беруді негіздейтін теориялық және практикалық тұжырымдамалар мен принциптер, сондай-ақ халықаралық конвенциялар;

... инклюзивті білім беруге ықпал ететін білім беру мекемелерінің мәдениеті мен саясатының кеңірек жүйесі; теңдікке қатысты жергілікті білім беру жүйесінің мүмкін күшті және әлсіз жақтары;

... инклюзивті білім беру мектептерді әртүрлі қажеттіліктері бар деп есептелетін және білім алу мүмкіндіктерінен шеттетілу қаупі бар білім алушыларға ғана емес, барлық білім алушыларға жылы шырайлы, қолдаушы тәсіл ретінде;

... инклюзия және әртүрлілік тілі және білім алушыларды сипаттау, белгілеу және санаттау үшін әртүрлі терминологияны қолданудың салдары;

... барлық білім алушылардың болуы (білімге қолжетімділік), қатысуы (оқу тәжірибесінің сапасы) және жетістіктері (оқыту процестері мен нәтижелері) ретінде инклюзивті білім беру;

... инклюзивті білім беру барлық оқушылардың тәжірибесін көрсететін, барлық оқушылардың нәтижелерін мойындайтын және ресурстарды тиімді бөлетін тәсіл ретінде.

Құзыреттің осы саласында қалыптасатын сыни дағдылар мен құзыреттерге жатады:

... өз сенімдері мен көзқарастарын және олардың іс-әрекетке әсерін сыни тұрғыдан қарастыру;

... әрқашан этикалық стандарттарды сақтау және құпиялылықты сақтау;

... қазіргі жағдайлар мен контексттерді түсіну үшін білім беру тарихын деконструкциялау мүмкіндігі;

... педагогтерге шектен тыс көзқарастар мен оқшауланған жағдайларға қарсы тұруға мүмкіндік беретін күресу стратегиялары;

... білім алушылардың әртүрлі күшті жақтары мен қажеттіліктеріне сезімтал болу;

... әлеуметтік қарым-қатынастардағы сыйластықты үлгі ету және барлық білім алушылармен және білім беру саласындағы мүдделі тараптармен сәйкес тілді қолдану;

...барлығының жомарттығы мен шынайы тиесілілігімен сипатталатын инклюзивті мектеп мәдениетін дамыту мен қолдауға бағытты белгілейтін инклюзивті көшбасшы ретінде.

Білім алушылардың айырмашылықтары туралы білім беру перспективалары

Сараптаманың осы саласының негізінде жатқан көзқарастар мен сенімдер ...

... адам дамуының өзгергіштігі табиғи және оны норма деп санау керек;

... білім алушылардың әртүрлілігін құрметтеу, бағалау және барлығының оқу мүмкіндіктерін арттыратын және мектептерге, қауымдастықтарға және жалпы қоғамға құндылық қосатын ресурс ретінде түсіну керек;

... педагог білім алушының өзін-өзі бағалауына, демек оның оқу әлеуетіне шешуші әсер етеді;

... білім алушыларды санаттау және таңбалау оқу мүмкіндіктеріне теріс әсер етуі мүмкін;

...әр педагог әртүрлілікті құптайтын мектеп мәдениетіне үлес қосуға міндетті.

Сараптаманың осы саласын негіздейтін негізгі білім мен түсінік кіреді

...

... «басқаша болу жақсы» екені;

... қолдау қажеттіліктеріне байланысты білім алушылардың әртүрлілігі туралы маңызды ақпарат,

... мәдениет, тіл, әлеуметтік-экономикалық жағдай және т.б., әртүрлілік сипаттамалары арасындағы өзара әрекеттестік және олардың мектеп контекстімен өзара әрекеттесуі;

... білім алушының жеке басының әртүрлі аспектілерінің (мүгедектік, гендерлік, көптілділік және т.б.) негізінде жатқан концепциялар және кемсітушілік әрекеттердің әсері (нәсілшілдік, қабілеттілік және т.б. негізделген);

... білім алушылардың әртүрлі тәсілдермен үйренетінін және бұл өздерінің оқуын және құрдастарының оқуын қолдау үшін пайдаланылуы мүмкін;

... мектеп оқушылардың өзін-өзі бағалауы мен оқу әлеуетіне әсер ететін қоғамдастық және әлеуметтік орта екені;

... мектеп пен сыныптардың құрамы үнемі өзгеріп отыратынын; әртүрлілікті статикалық ұғым ретінде қарастыруға болмайтыны.

Құзыреттің осы саласында қалыптасатын сыни дағдылар мен құзыреттерге жатады ...

... білім алушылардың әртүрлілігінен үйренуге үйрету;

... барлық жағдайларда әртүрлілікке жауап берудің ең қолайлы жолдарын анықтау, соның ішінде нәсілшілдік оқиғаларды шешу және білім алушылардың мінез-құлқына тапшылыққа негізделген тәсілдерді болдырмау;

... оқу бағдарламасын жүзеге асыруда әртүрлілік мәселесін шешу;

... оқытудың ресурсы ретінде оқытудың әртүрлі тәсілдерін пайдалану;

... мәдениетаралық диалог, медиация және сыныпта тығыз қауымдастықтар құру үшін бейбітшілікке тәрбиелеу;

... мектептерді барлық білім алушылардың жетістіктерін құрметтейтін, көтермелейтін және атап өтетін оқу қауымдастығы ретінде құруға көмектесу арқылы;

... құрдастарына, ізденушілерге және жаңа білікті педагогтерге әртүрлілікке жауап беру бойынша нұсқаулық ұсыну.

II. БАРЛЫҚ БІЛІМ АЛУШЫЛАРДЫ ҚОЛДАУ

Педагогтер мен басқа да білім беру мамандары барлық білім алушылардың жетістіктеріне, әл-ауқатына және тиесілі болуына терең қызығушылық танытады.

Осы негізгі құндылық шеңберіндегі құзыретті салалар:

- барлық білім алушылар үшін академиялық, практикалық, әлеуметтік және эмоциялық білім алуға жәрдемдесу;
- барлық білім алушылардың әл-ауқатына қолдау көрсету;
- оқытудың тиімді тәсілдері және қолдауды икемді ұйымдастыру.

Барлық білім алушылар үшін академиялық, практикалық, әлеуметтік және эмоциялық оқуды ынталандыру

Сараптаманың осы саласының негізінде жатқан көзқарастар мен нанымдарға...

... оқыту ең алдымен әлеуметтік әрекет болып табылады;

... тұтастай алғанда, академиялық, практикалық, әлеуметтік және эмоциялық оқыту барлық білім алушылар үшін бірдей маңызды;

... педагогтердің үміті білім алушылардың табысының негізгі анықтаушысы болып табылады, сондықтан барлық білім алушылардан жоғары үміт күту маңызды;

... ата-аналар мен отбасы білім алушылардың оқуының маңызды ресурсы болып табылады;

... әрбір білім алушылының оқудағы әлеуетін ашу, ынталандыру және бағалау қажет.

Тәжірибенің осы саласын негіздейтін негізгі білім мен түсінікке...

...интеллект пен қабілеттің дамуы икемді екені;

... алдын алу және ерте араласудың құндылығы;

... баланың типтік үлгілері мен даму жолдары, әсіресе әлеуметтік және коммуникациялық дағдыларға қатысты;

... білім алушылар пайдалана алатын оқытудың әртүрлі үлгілері мен оқыту тәсілдері;

... білім алушының жеке қажеттіліктері, білім алушылардың нәтижелерін жоспарлау және бақылауды қолдау;

... белгілі бір уақытта назар аударуды қажет ететін жеке жағдайларды шешу үшін қолайлы жағдай жасау және қолдау (физикалық, әлеуметтік, эмоциялық және/немесе академиялық) қажеттілігі.

Сараптаманың осы саласында дамыту үшін сыни дағдылар мен қабілеттерге...

... білім алушылардың, ата-аналардың және басқа мамандардың қарым-қатынасының әртүрлі тәсілдеріне жауап беру үшін тиімді вербалды және вербалды емес коммуникация;

... білім алушылардың коммуникативтік дағдыларын дамытуға қолдау көрсету;

... білім алушыларда тиімді оқыту стратегиялары мен дағдыларын бағалау және дамыту;

... құрдастарымен оқытуды және басқа да бірлескен оқу тәсілдерін ынталандыру;

... білім алушылар тәуекелге баруы және тіпті сәтсіздікке ұшырауы мүмкін қауіпсіз оқу ортасын құру;

... әлеуметтік, эмоциялық және академиялық оқытуды ескеретін оқыту тәсілдерін бағалау.

Барлық білім алушылардың әл-ауқатына қолдау көрсету

Сараптаманың осы саласының негізінде жатқан көзқарастар мен нанымдарға...

... әрбір білім алушымен педагог пен білім алушының оң қарым-қатынасын құрудың маңыздылығы;

... білім алушылардың эмоциялық қажеттіліктеріне сезімтал болу маңыздылығы;

... кәсіби маман ретінде өзіңіздің әл-ауқатыңызды қадағалаудың маңыздылығы.

Тәжірибенің осы саласын негіздейтін негізгі білім мен түсінікке...

... оң мінез-құлық және сыныпты басқару тәсілдері;

... психикалық денсаулық жалпы әл-ауқат пен оқуға қалай әсер етеді;

... эмоциялар мен әлеуметтік контексттердің оқуды тудыруы немесе блоктауы мүмкін екенін түсіну.

Сараптаманың осы саласында дамыту үшін сыни дағдылар мен қабілеттерге...

... сыныпты оң басқарудың жүйелі тәсілдерін қамтитын сыныптағы көшбасшылық дағдыларды пайдалану;

... топтық келісімдердегі әлеуметтік кедергілерді жою;

... білім алушылардың әлеуметтік дамуы мен өзара әрекетін қолдайтын мінез-құлықты басқарудың жағымды тәсілдерін енгізу;

... қиын мінез-құлық үшін төзімділік пен күресу стратегияларын дамыту.

Оқытудың тиімді тәсілдері және икемді қолдау ұйымы

Сараптаманың осы саласының негізінде жатқан көзқарастар мен нанымдарға...

... тиімді оқыту барлық білім алушыларды көрсетуге бағытталған;

... педагогтер сыныптағы барлық білім алушылардың оқуын жеңілдету үшін жауапкершілік жүктейді;

... білім алушылардың қабілеттері тұрақты емес; барлық білім алушылардың оқу және даму мүмкіндігі бар;

... әртекті сыныптардың барлығының оқуын қолдауға мүмкіндігі бар;

... оқыту – бұл процесс және барлық білім алушылардың мақсаты тек мазмұнды немесе пәндік білімдерді ғана емес, тиімді оқыту стратегиялары мен дағдыларын дамыту болып табылады;

... оқу процесі барлық білім алушылар үшін мәні бойынша бірдей; өте аз «арнайы техникалар» қажет»;

... кейде ерекше оқу қиындықтары оқу бағдарламасына және оқыту тәсілдеріне бейімделуге негізделген әрекетті қажет етеді;

... кейбір білім алушыларға бейімделу басқалардың есебінен жүзеге асырылмайды, бірақ оқудағы әмбебап тәсілдердің қалыптасуына ықпал етеді.

Тәжірибенің осы саласын негіздейтін негізгі білім мен түсінікке...

... білім алушылардың қалай оқитыны және оқу үдерісін қамтамасыз ететін педагогикалық әдістер;

... оқуды қолдау үшін сыныптағы физикалық және әлеуметтік ортаны басқару;

... оқытудағы әртүрлі кедергілерді және олардың оқытудағы салдарын қалай анықтауға және одан кейін жоюға болады;

... сәйкес оқыту және бағалау тәсілдерімен қатар негізгі дағдыларды, атап айтқанда негізгі құзыреттерді дамыту;

... әр білім алушының күшті жақтарын анықтауға бағытталған оқуды бағалау;

... барлық білім алушыларды қамту және әртүрлі қажеттіліктерді қанағаттандыру үшін мәдени сезімтал педагогика және оқу бағдарламасының мазмұнын, оқу үдерістері мен оқу материалдарын саралау;

... инклюзивті оқыту ортасын құру және барлығы үшін мазмұнды оқу тәжірибесін қамтамасыз ету үшін әмбебап дизайн, саралау және басқа да құрылымдардың принциптері мен нұсқаулары;

... барлық білім алушыларға оқуда дербестікті дамытуға көмектесетін жекелендірілген оқыту тәсілдері;

... қажет болған жағдайда белгілі бір білім алушылар үшін жеке білім беру жоспарларын немесе ұқсас дараланған білім беру бағдарламаларын әзірлеу, енгізу және тиімді қарастыру.

Сараптаманың осы саласында дамыту үшін сыни дағдылар мен қабілеттерге...

... позитивке жүйелі көзқарастарды қамтитын сыныптағы көшбасшылық дағдыларды пайдалану

... жеке оқушылармен де, гетерогенді топтармен де жұмыс істеу;

... оқу бағдарламасын оқуға қолжетімділікті қолдайтын инклюзивті құрал ретінде пайдалану;

... оқу бағдарламаларын әзірлеу процестеріндегі әртүрлілік мәселелерін шешу;

... әдістерін, мазмұнын және оқу нәтижелерін саралау;

... икемді оқыту, баламалы оқыту жолдары, мәселелерді бірлесіп шешу сияқты оқу мақсаттарына жету үшін дәлелді оқыту тәсілдерін пайдалану және білім алушыларға түсінікті кері байланыс;

... білім алушылардың икемді топтарында бір-біріне әртүрлі тәсілдермен көмектесетін, соның ішінде құрдастарынан білім алатын бірлескен оқуды ынталандыру;

... оқытудың икемді тәсілдерін қолдау үшін АКТ және көмекші технологияларды пайдалану;

... оқытуды қолдайтын және оқушыларға белгілер салмайтын немесе жағымсыз салдарға әкелмейтін формативті және жиынтық бағалауды пайдалану;

... оқуды жеңілдету үшін вербал және бейвербал қарым-қатынас дағдыларын қолдану.

III. ӨЗГЕЛЕРМЕН ЖҰМЫС

Ынтымақтастық және топтық жұмыс барлық педагогтер мен басқа білім беру мамандары үшін маңызды тәсілдер болып табылады. Осы негізгі құндылық шеңберіндегі құзыретті салалар:

- білім алушыларға шынайы дауыс беру;
- ата-аналармен және отбасымен жұмыс;
- бірқатар білім беру мамандарымен жұмыс істеу.

Білім алушыларға шынайы дауыс беру

Сараптаманың осы саласының негізінде жатқан көзқарастар мен нанымдар...

... білім алушылар сапалы білім алудың ресурсы болып табылады;

... олардың мектебіне әсер ететін мәселелер бойынша білім алушылардың пікірін тыңдау қажет

тәжірибе, оқуға қолдау көрсету және олардың болашағын жоспарлау;

... білім алушылардың жеке армандары, мақсаттары мен қорқыныштары маңызды және тыңдауды қажет етеді,

әсіресе күрделі қажеттіліктері бар немесе осал топтарға жататын білім алушылардың армандары

және қол жеткізу қиын топтар, оның ішінде ресми қабылдамайтын студенттер

білім алу немесе мектепке дейінгі немесе орта білімнен кейінгі білім алу.

Тәжірибенің осы саласын негіздейтін негізгі білім мен түсінік...

... білім алушылардың дауыстары білім алушылардың және олардың отбасыларының құндылықтарын, пікірлерін, сенімдерін, көзқарастары мен перспективаларын және олардың қаншалықты ескерілетінін және олардың өміріне әсер ететін маңызды шешімдердің қаншалықты қабылданатынын қамтиды;

... білім алушылар мен отбасылардың жекелеген топтарын маргинализациялау қаупі;

... білім алушылардың дербестігі мен өзін-өзі анықтауын дамыту, бұл өзара байланысты және әрбір адам оқи алады деген сенімді талап етеді;

... студенттерді өз көзқарастарын білдіруге шақырудың әртүрлі тәсілдері;

... өзін-өзі қорғаудың, өзін-өзі танытудың маңыздылығы және ең осал білім алушыларды қорғайтын ақпараттық-насихат топтарының рөлі.

Сараптаманың осы саласында дамыту үшін сыни дағдылар мен қабілеттер...

... білім алушылардың пікірін мұқият және құрметпен тыңдау;

... білім алушылардың пікірлерін ескеру және оларды талқылаудың тең және ажырамас бөлігі ретінде тану;

... білім алушыларға ортақ пайдаланылатын және іске асырылуы және жергілікті, аймақтық және/немесе ұлттық деңгейде саяси шешімдерге енгізілуі мүмкін идеяларды немесе жоспарларды бастау мүмкіндігін беру;

... дербес білім алушылардың дамуы;

... барлық білім алушылардың өздері қатысатын оқу және бағалау үдерістерінде белсенді шешім қабылдай алуын қамтамасыз ету;

...оқыту мен мақсат қоюды жекелендіру үшін білім алушылармен және отбасымен жұмыс.

Ата-аналармен және отбасымен жұмыс

Сараптаманың осы саласының негізінде жатқан көзқарастар мен нанымдарға...

... педагогтер мен мектеп қауымдастығы білім алушылардың өз бетінше жұмыс істеу дағдыларын дамыту жауапкершілігін бөліседі;

... ата-аналар мен отбасыларға дауыс беру – бұл қосымша құндылық;

... ата-аналармен және отбасымен бірлескен жұмыс қосымша құндылық болып табылады;

... ата-ана мен отбасының мәдени және әлеуметтік ортасы мен болашағына құрметпен қарау;

... мектеп ұжымдары ата-аналармен және отбасылармен тиімді қарым-қатынас пен ынтымақтастыққа жауапты.

Тәжірибенің осы саласын негіздейтін негізгі білім мен түсінік...

... маргиналды топтардың жеке басын анықтау, өкілдік ету және өзін-өзі қорғау мәселелерінің маңыздылығы;

... оқу мақсатына жетуге тұлғааралық қарым-қатынастың әсері;

... бірлескен жұмыс тәсіліне негізделген инклюзивті оқыту;

... жағымды тұлғааралық дағдылардың маңыздылығы.

Сараптаманың осы саласында дамыту үшін сыни дағдылар мен қабілеттерге...

... білім алушылардың, ата-ананың және отбасының өзін-өзі қорғауына қолдау көрсету;

... ата-аналар мен отбасылардың баланың оқуын қолдауға тиімді қатысуы;

... әртүрлі мәдени, этникалық, тілдік және әлеуметтік ортадан шыққан ата-аналармен және отбасы мүшелерімен тиімді қарым-қатынас жасау;

... білім алушылар мен отбасылардың өзіндік шынайылығын түсіну;

... мектеп пен ата-ана серіктестігін алға жылжыту және мектепті дамытуға ата-аналардың қатысуы үшін мүмкіндіктер жасау және қолдау.

Бірқатар білім беру мамандарымен жұмыс істеу

Сараптаманың осы саласының негізінде жатқан көзқарастар мен нанымдар...

... педагогтердің жеке жұмыс істемейтінін түсіну;

... әріптестердің кәсіби деңгейін, тәжірибесін және перспективаларын білу;

... инклюзивті білім беру барлық педагогтерден әртүрлі қажеттіліктерді, қызығушылықтар мен алаңдаушылықтарды бөлісіп, мойындай отырып, топ болып жұмыс істеуді талап етеді;

... дамып келе жатқан командалық агенттікте инклюзивті білім беру ортақ мақсаттарды ескере отырып, әртүрлі мамандар арасында рөлдерді икемді бөлуді талап етеді;

... ынтымақтастық, серіктестік және топтық жұмыс барлық мұғалімдер үшін маңызды тәсілдер болып табылады және оларды ынталандыру керек;

... бірлескен топтық жұмыс басқа мамандармен және олардың ішінде кәсіби оқуды қолдайды.

Сараптаманың осы саласын негізге алатын негізгі білім мен түсінік...
... мұғалімдер мен басқа білім беру мамандары арасындағы бірлескен жұмыстың құндылығы мен артықшылықтары;

... қосымша көмек, енгізу және кеңес алу үшін қолжетімді қолдау жүйелері мен құрылымдары;

... инклюзивті сыныптардағы мұғалімдер әртүрлі пәндер ауқымындағы басқа сарапшылармен және қызметкерлермен бірлесіп жұмыс істейтін ведомствоаралық жұмыс үлгілері;

... педагогтер білім алушылардың өздерін, ата-аналарын, құрдастарын, басқа мұғалімдерді, көмекші қызметкерлерді және сәйкесінше пәнаралық топ мүшелерін тарта отырып, ұжымдық тәсілді қолданатын бірлескен оқыту;

... білім берумен айналысатын барлық мамандардың тілі/терминологиясы және негізгі жұмыс тұжырымдамалары мен перспективалары;

... танылуы және тиімді басқарылуы қажет әр түрлі мүдделі тараптар арасындағы билік қатынастары.

Сараптаманың осы саласында дамыту үшін сыни дағдылар мен қабілеттер...

... тиімді кафедрааралық жұмысты ынталандыратын сынып жетекшілігі мен басқару дағдыларын енгізу;

... бірлесіп оқыту және икемді оқыту топтарында жұмыс істеу;

... мектеп қауымдастығының бір бөлігі ретінде жұмыс істеу және мектептің ішкі және сыртқы ресурстарының қолдауымен;

... үлкен мектеп қауымдастығының бөлігі болып табылатын сынып қауымдастығын құру;

... жалпы мектептегі бағалау, қайталау және дамыту процестерін жеңілдету;

... білім беру саласындағы барлық мамандардың мәселені бірлесіп шешуі;

... мектептің басқа мектептермен, қоғамдық ұйымдармен және басқа білім беру ұйымдарымен кеңірек серіктестігіне ықпал ету;

... басқа мамандармен ынтымақтастықты жеңілдету үшін вербалды және вербалды емес қарым-қатынас дағдыларын қолдану;

... барлық тәрбиешілерге мансаптың әртүрлі кезеңдерінде қолдау көрсету және тәлімгерлік ету үшін ересектерге арналған коучинг дағдылары.

Жеке және бірлескен кәсіби даму

Оқушыларды оқыту және қолдау – бұл мұғалімдер мен басқа білім беру мамандары жеке және бірлесіп жауапты болатын өмір бойы оқу әрекеті.

Осы негізгі құндылық шеңберіндегі құзыретті салалар:

- инклюзивті кәсіптік білім беру қоғамдастығының мүшелері ретінде мұғалімдер мен басқа да білім беру мамандары;
- педагогтің бастапқы білімі мен басқа білім беру мамандарының құзыретіне негізделген инклюзивті кәсіптік оқыту.

Педагогтер және басқа да білім беру мамандары инклюзивті кәсіби білім беру қоғамдастығының мүшелері ретінде

Сараптаманың осы саласының негізінде жатқан көзқарастар мен нанымдар...

... оқыту тұрақты және жүйелі жоспарлауды, бағалауды, рефлексияны, содан кейін өзгертілген әрекетті қажет ететін проблеманы шешу әрекеті;

... рефлексиялық тәжірибе тәрбиешілерге ата-аналармен, сондай-ақ мектепте және мектептен тыс жұмыс істейтін басқа адамдармен ұжымда тиімді жұмыс істеуге көмектеседі;

... дәлелді тәжірибе мектеп ұжымының жұмысын басшылыққа алу үшін өте маңызды;

... білім берудегі оқыту және бірлескен тәжірибе болжау мүмкін емес, көп өлшемді және әрқашан толық емес;

... мұғалімнің жұмысына бағыт-бағдар беру үшін жеке педагогиканы дамытудың маңыздылығын бағалау;

... кәсіптік оқудағы әріптестердің кері байланысының маңыздылығын бағалау.

Тәжірибенің осы саласын негіздейтін негізгі білім мен түсінік...

... оқуға қажетті тұлғалық, метатанымдық дағдылар;

... практикті рефлексивті ететін не және іс-әрекетте жеке және құрдастарының рефлексиясын қалай дамыту керек;

... өз жұмысы мен қызметін бағалаудың әдістері мен стратегиялары;

... инклюзивті оқыту ортасын дамыту үшін кәсіби білім беру қоғамдастықтарының құндылығы;

... іс-әрекетті зерттеу әдістері және олардың тәрбиешілер жұмысына қатыстылығы;

... бірлескен зерттеу әдістері және олардың инклюзивті білім беруге қатыстылығы;

... проблемаларды шешудің жеке және бірлескен стратегияларын әзірлеу.

Сараптаманың осы саласында дамыту үшін сыни дағдылар мен қабілеттер...

... өз сенімдері мен көзқарастарын және олардың қызметкерлер арасындағы қарым-қатынасқа, ортақ сенімдерге, репертуар мен әрекеттерге тигізетін әсерін сыни талдау;

... қосу үшін өзгерістер агенттері ретінде бірлесіп әрекет етудегі өз тиімділігін жүйелі түрде бағалау;

... тиімсіз немесе қосудың негізгі құндылықтарына сәйкес келмейтін өткен тәжірибелерді «үйрену» мүмкіндігі;

... бәсекелес философияларды мойындау және таразылау және пуристік ұстанымнан аулақ болу арқылы күрделі, күтпеген оқыту мен оқуды ұтымды ету;

... оқыту мен оқу туралы ойлауға басқаларды тиімді тарту;

... ұжымның кәсіби өсу процесіне отбасыларды тарту;

... мектептің оқу қауымдастығы ретінде дамуына үлес қосу.

Бастапқыда педагог білімі мен басқа білім беру мамандарының құзыреттіліктеріне негізделген инклюзивті кәсіптік оқыту

Сараптаманың осы саласының негізінде жатқан көзқарастар мен нанымдарға...

... педагогтер мен басқа білім беру мамандары өздерінің үздіксіз кәсіби дамуы үшін жауапты;

Педагогтердің бастапқы білімі – мұғалімдер педагогтер кәсіби өмір бойы білім алудың алғашқы қадамы;

... оқыту құзыреттілігі инклюзивті оқыту қауымдастығына қатысатын барлық білім беру мамандары үшін кәсіби оқытудың маңызды элементі болып табылады;

... білім алушыларды оқыту және қолдау – оқу әрекеті; жаңа дағдыларды үйренуге ашық болу және ақпарат пен кеңестерді белсенді түрде іздеу – бұл әлсіздік емес, жақсы нәрсе;

... педагог инклюзивті білім беруге қатысты барлық мәселелерде сарапшы бола алмайды;

Инклюзивті білім берумен айналыса бастағандар үшін негізгі білім өте маңызды, бірақ үздіксіз білім алу қажет;

... Педагогтерге мансап барысында өзгертін қажеттіліктер мен талаптарды басқару және оларға жауап беру дағдылары қажет.

Тәжірибенің осы саласын негіздейтін негізгі білім мен түсінікке...

... білім беру заңы және тәрбиешілер жұмыс істейтін құқықтық контекст және олардың білім алушыларға, отбасыларға және әріптестерге қатысты жауапкершілігі;

... педагогтерге және/немесе басқа білім беру мамандарына арналған кәсіби стандарттар;

... педагогтердің біліктілігін арттырудың мүмкіндіктері мен бағыттары немесе білім беру мамандарының инклюзивті тәжірибесін жақсарту үшін білім мен дағдыларды дамытудың басқа да біліктілігін арттыру жолдары;

... инклюзивті білім беруде педагог емес мамандар үшін педагог құзыреттілігін дамытудың қосымша құны және сол себепті педагогтер үшін мамандандырылған кәсіби дайындықтың қосымша құны.

Сараптаманың осы саласында дамыту үшін сыни дағдылар мен қабілеттер...

... инновациялар мен жеке оқуға ықпал ететін оқыту стратегияларының икемділігі;

... жұмыста даму мүмкіндіктерін жүзеге асыру мүмкіндіктерін ескеретін уақытты басқару стратегияларын пайдалану;

... әріптестер мен басқа мамандарды оқу мен шабыт көзі ретінде пайдалануда ашық және белсенді болу;

... кәсіптік оқу қоғамдастығымен идеялармен бөлісу;

... қоғамдағы жалпы мектептегі оқу және даму процестеріне қолайлы;

... мектеп қызметкерлерін тарту үшін кәсіптік оқыту мүмкіндіктері мен оқу іс-әрекеттерін ынталандыру [54].

Мазмұны

Кіріспе.....	3
1 Инклюзивті білім беру ортасындағы педагогтердің рефлексивті құзыреттерінің мазмұны мен құрылымын теориялық негіздеу.....	5
2 Білім беру ұйымдарында инклюзивті практика жағдайында педагогтердің рефлексивті құзыреттерін дамыту бойынша халықаралық және отандық тәжірибені талдау.....	38
3 Инклюзивті білім беру ортасында педагогтер мен мамандардың рефлексивті құзыреттерін дамыту бойынша әдістемелік ұсынымдар	109
Қорытынды.....	151
Пайдаланылған әдебиеттер тізімі.....	152
Қосымша.....	161

**Инклюзивті білім беру ортасында педагогтер мен мамандардың
рефлексивті құзыреттерін дамыту бойынша әдістемелік ұсынымдар**

**Методические рекомендации по развитию рефлексивных компетенций
педагогов и специалистов в инклюзивной образовательной среде**

Басуға 17.03.2023 ж. қол қойылды. Пішімі 60×84 1/16.
Қағазы офсеттік. Офсеттік басылыс.
Қаріп түрі «Times New Roman». Шартты баспа табағы 22.

Подписано в печать 17.03.2023 г. Формат 60×84 1/16.
Бумага офсетная. Печать офсетная.
Шрифт Times New Roman. Усл. п.л. 22.