

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РЕСПУБЛИКИ КАЗАХСТАН
НАЦИОНАЛЬНЫЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКИЙ ЦЕНТР КОРРЕКЦИОННОЙ
ПЕДАГОГИКИ (ННПЦ КП)
ЛАБОРАТОРИЯ СПЕЦИАЛЬНОГО ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

АНАЛИЗ СОСТОЯНИЯ
ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ
ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ
ПОТРЕБНОСТЯМИ В ДОШКОЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ
ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ КАЗАХСТАН

АНАЛИТИЧЕСКАЯ СПРАВКА

Алматы, 2019

АННОТАЦИЯ

В настоящее время в системе образования Республики Казахстан происходит переосмысление подходов к организации и содержанию инклюзивного образования в направлении обеспечения условий, удовлетворяющих образовательные потребности всех детей в одном образовательном пространстве вне зависимости от их особенностей развития.

Обеспечение качества психолого-педагогической поддержки детей дошкольного возраста, наряду с развитием системы ранней диагностики, рассматривается как стратегическое направление инклюзивного образования.

Неразработанность на сегодняшний день научно-методических основ педагогической поддержки детей дошкольного возраста с особыми образовательными потребностями определяет потребность в объективной оценке ее текущего состояния.

Учитывая данное обстоятельство, было предпринято исследование, цель которого заключалась в анализе состояния психолого-педагогической поддержки детей дошкольного возраста с особыми образовательными потребностями.

Исследование проводилось в форме выборочного мониторинга с участием 6 дошкольных организаций образования г. Алматы с общим охватом 782 участника. Из них 63 педагога и 719 родителей воспитанников.

В задачи исследования входило: выявление основных рисков инновационной образовательной практики, получение данных о позитивных и негативных подходах к организации психолого-педагогической поддержки детей дошкольного возраста с особыми потребностями, включённых в общеобразовательную среду, выявление проблемных зон и определение перспектив их устранения.

Диагностический инструментарий исследования предполагал использование разнообразных методов: наблюдение, анкетирование, беседы с практическими работниками, родителями детей, изучение документации и др.

В результате исследования получены данные, отражающие текущее состояние психолого-педагогической поддержки детей с особыми образовательными потребностями в дошкольных организациях образования; проведены анализ и интерпретация основных результатов; сформулированы обоснованные предложения по решению выявленных проблем.

Ключевые слова: инклюзивное образование, дети с особыми образовательными потребностями, дошкольные организации образования, субъекты образовательного процесса, педагогическая поддержка, психолого-педагогическая поддержка.

ОБОЗНАЧЕНИЯ, СОКРАЩЕНИЯ

РК – Республика Казахстан

ДОО – дошкольная организация образования

ООП – особые образовательные потребности

ИПППС – индивидуальная программа психолого-педагогического сопровождения

ОП – образовательная программа

СОДЕРЖАНИЕ

Введение	5
Основная часть	7
1 Нормативно - правовая база инклюзивного образования.....	7
2 Теоретические основы проблемы психолого-педагогической поддержки детей дошкольного возраста с особыми образовательными потребностями	13
2.1 Понятие «педагогическая поддержка»	13
2.2 Теоретические аспекты профессиональной подготовки педагогов дошкольного образования в ВУЗе	18
2.3 Анализ профессиональной готовности педагогов дошкольного образования к психолого-педагогической поддержке детей с особыми образовательными потребностями	20
3 Анализ состояния психолого-педагогической поддержки детей с особыми образовательными потребностями в дошкольных организациях образования	24
3.1 Процедура исследования.....	24
3.2 Анализ результатов анкетирования педагогов дошкольных организаций образования.....	29
3.3 Анализ результатов анкетирования родителей детей, воспитывающихся в дошкольных организациях образования.....	33
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	37
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ.....	40

ВВЕДЕНИЕ

В сфере образовательной политики на современном этапе особую актуальность приобретает поиск путей обеспечения нового качества образовательных услуг детям дошкольного возраста с особыми образовательными потребностями. Одна из важнейших задач образовательной практики состоит в достижении соответствия качества дошкольного образования актуальным и перспективным потребностям конкретной личности [1].

Получение детьми образования, соответствующего индивидуальным потребностям и возможностям, является одним из основных и неотъемлемых условий их успешной социализации, обеспечения полноценного участия в жизни общества, самореализации в различных видах профессиональной и социальной деятельности.

Обеспечение реализации права каждого ребёнка на качественное образование должно рассматриваться как одна из важнейших задач государственной политики не только в области образования, но и в области демографического и социально-экономического развития Республики Казахстан.

Законодательство Республики Казахстан, в соответствии с основополагающими международными документами в области образования, предусматривает принцип равных прав на образование для лиц с особыми образовательными потребностями. Гарантии права детей с особыми потребностями на получение образования закреплены в Законе РК "Об образовании» [2].

Концепция инклюзивного образования, реализуемая в Казахстане, подразумевает доступность образования для всех детей с учётом интеллектуального развития, психофизиологических и индивидуальных особенностей каждого лица.

Организация инклюзивного образования наиболее перспективна в период дошкольного детства. Успешность включения детей дошкольного возраста с особыми потребностями в общеобразовательную среду напрямую зависит от степени реализации дошкольными организациями образования основных ценностей инклюзивного образования, таких как открытость, уважение к разнообразию обучающихся и их потребностям и способностям, поддержка всех детей, их родителей, специалистов, ликвидация всех форм дискриминации.

На сегодняшний день не разработаны научно-методические основы педагогической поддержки детей дошкольного возраста с особыми образовательными потребностями.

Необходимость разрешения проблемы в теоретическом и практическом аспектах определяет потребность в объективной оценке текущего состояния

психолого-педагогической поддержки детей с особыми образовательными потребностями в дошкольных организациях образования. Учитывая данное обстоятельство, было предпринято исследование, цель которого заключалась в анализе состояния психолого-педагогической поддержки детей дошкольного возраста с особыми образовательными потребностями.

Методологическую и теоретическую основу исследования составили:

- нормативно-правовые документы, определяющие политику инклюзивного образования в РК;

- основополагающие принципы инклюзивного образования;

- теоретические положения о закономерностях, основных движущих силах и компенсаторных возможностях в развитии детей дошкольного возраста с особыми образовательными потребностями;

- концепция профессиональной компетентности педагогов;

- научные труды по организации мониторинговой деятельности.

Методы исследования: метод теоретического анализа литературы, изучение и оценка опыта дошкольных организаций образования по реализации политики инклюзивного образования; изучение педагогической документации, анкетирование, наблюдение, беседы, опытно-педагогическая работа, обобщение и анализ полученных результатов.

Объект исследования: процесс воспитания и обучения детей с особыми образовательными потребностями в дошкольных организациях образования.

Предмет исследования: психолого- педагогическая поддержка детей с особыми образовательными потребностями в дошкольных организациях образования.

Научная новизна исследования: на основе объективной оценки деятельности дошкольных организаций образования по включению детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательную среду будут определены научно-методические основы их педагогической поддержки.

Теоретическая значимость исследования состоит в анализе и оценке текущего состояния психолого-педагогической поддержки детей с особыми образовательными потребностями в дошкольных организациях образования.

Практическая значимость: основные положения и выводы исследования ориентированы на повышение эффективности дошкольной подготовки детей с особыми потребностями, обеспечивающей их включение в общеобразовательный процесс школьного обучения.

ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ

1 Нормативно - правовая база инклюзивного образования

В настоящее время в системе образования Республики Казахстан происходит переосмысление подходов к организации и содержанию инклюзивного образования. Если до сегодняшнего дня внимание было направлено на создание адекватных условий, обеспечивающих включение детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательный процесс, то теперь оно сконцентрировано на обеспечении условий, направленных на удовлетворение образовательных потребностей всех детей в одном образовательном пространстве вне зависимости от их особенностей развития. Такая постановка вопроса не только реализует конституционное право каждого ребёнка на образование, но и демонстрирует более гуманное отношение к детям с особыми образовательными потребностями, концентрируя внимание на личности ребёнка, а не на его нарушении в развитии. Более того, открываются реальные возможности оказания адресной педагогической помощи детям с особыми образовательными потребностями через индивидуализацию обучения.

Идеи инклюзивного образования и перспективы их реализации в Казахстане отражены в нормативно-правовых документах. Принятию этих документов предшествовали определённые меры по ратификации документов ООН в области защиты прав человека, а именно: «Всеобщая декларация прав человека», «Декларация о правах инвалидов», «Декларация о правах умственно отсталых лиц», «Конвенция о правах ребёнка», «Стандартные правила обеспечения равных возможностей для инвалидов».

Нормы международного права в области прав человека вошли в основу законодательной базы Казахстана в области образования детей с особыми образовательными потребностями.

Конституционное право на образование обеспечивается Законом РК «Об образовании» (2007 г.), который регулирует общественные отношения в области образования и определяет основные принципы государственной политики в этой области [2]. В данном Законе предусмотрены:

- государственные гарантии в области образования детей с ограниченными возможностями (статья 8);
- задачи системы образования, одной из которых является создание специальных условий для получения образования лицами с ограниченными возможностями (статья 11);
- разработка специальных образовательных учебных программ на основе

образовательных учебных программ начального, основного среднего, общего среднего, технического и профессионального образования (статья 19);

- формы получения образования в зависимости от содержания образовательных учебных программ с учётом потребностей детей с ограниченными возможностями, создания условий доступности получения каждого уровня образования (статья 27).

Отношения, возникающие в связи с реализацией основных прав и интересов ребёнка, гарантированных Конституцией РК, регулируются Законом РК «О правах ребёнка в Республике Казахстан» (2002 г.) [3]. Данным Законом не только обеспечивается право ребёнка на образование, но и гарантируется получение бесплатного среднего общего, начального профессионального образования и на конкурсной основе – бесплатного среднего и высшего профессионального образования в соответствии с законодательством РК об образовании. При этом на детей с ограниченными возможностями, нуждающихся в специальных педагогических подходах, из государственного бюджета выделяются дополнительные средства, гарантирующие получение ими образования на уровне установленных стандартов (статья 15).

Для определения и удовлетворения особых образовательных потребностей детей в Казахстане функционирует целая система социальной и медико-педагогической коррекционной поддержки детей с ограниченными возможностями, деятельность которой регулируется Законом «О социальной и медико-педагогической коррекционной поддержке детей с ограниченными возможностями» (2002 г.) [4]. В данном Законе социальная и медико-педагогическая коррекционная поддержка рассматривается как деятельность организаций образования, социальной защиты населения, здравоохранения, предоставляющих специальные социальные, медицинские и образовательные услуги, обеспечивающие детям условия для преодоления и компенсации ограничения жизнедеятельности и направленные на создание им равных с другими гражданами возможностей участия в жизни общества.

В Законе чётко обозначены: цели, задачи и принципы поддержки (статья 3); начало и процесс осуществления поддержки (статья 3); организации, оказывающие, наряду с медицинскими и социальными услугами, специальные образовательные услуги (статья 9); перечень специальных образовательных услуг (статья 9).

В соответствии с заключением психолого-медико-педагогической консультации и индивидуальным планом обучения дети с ограниченными возможностями могут получать дошкольное воспитание и обучение с 3-х летнего возраста, начальное и основное среднее образование с 7-10-летнего возраста.

Права детей, являющихся инвалидами, регламентируются Законом «О социальной защите инвалидов в Республике Казахстан» (2005 г.), регулирующим общественные отношения в области социальной защиты инвалидов и

определяющим правовые, экономические и организационные условия обеспечения их социальной защиты, создания равных возможностей для жизнедеятельности и интеграции в общество [5]. Закон гарантирует обеспечение инвалидам условий для получения образования и дошкольного воспитания, получение бесплатного начального, основного среднего, общего среднего образования (статья 29).

В рамках Государственной программы развития образования РК на 2011-2020 годы, утверждённой Указом Президента РК от 7 декабря 2010 г. № 1118 [6], планируется ряд мер по обеспечению доступности качественного образования, в т.ч:

- охватить инклюзивным образованием в 2020 г. 50% детей от общего количества детей с ограниченными возможностями в развитии;
- ежегодно увеличивать государственный заказ на повышение квалификации педагогических кадров системы дошкольного и среднего образования, в т.ч. специалистов для интегрированного обучения детей дошкольного и школьного возраста (инклюзивное образование) и работы с детьми с ограниченными возможностями.

Для реализации в стране инклюзивного образования разработаны «Методические рекомендации по организации интегрированного (инклюзивного) образования детей с ограниченными возможностями в развитии», утверждённые Письмом МОН РК от 16 марта 2009 г. №4-02-4/450 [7]. В данном документе:

- обозначена основная цель интегрированного (инклюзивного) образования;
- определена наполняемость детей с ограниченными возможностями по диагностическим категориям в классах интегрированного обучения и специальных классах;
- определены условия обучения детей с ограниченными возможностями, одним из которых является коррекционно-педагогическая поддержка;
- раскрыты содержание и функции специалистов коррекционно-педагогической поддержки, учителей и руководителя общеобразовательной школы, дан перечень документов, которые они должны иметь и др.

В соответствии с документом «Концептуальные подходы к развитию инклюзивного образования в Республике Казахстан», утвержденным Приказом МОН РК от 1 июня 2015 г. №348, развитие коррекционно-педагогической поддержки детей дошкольного возраста, наряду с развитием системы ранней диагностики, рассматривается как стратегическое направление инклюзивного образования [8]. Её задачами являются:

- выявление причин возникновения трудностей обучения и определение особых образовательных потребностей у ребёнка;
- поиск средств и способов преодоления трудностей обучения с целью удовлетворения особых образовательных потребностей;

- изменение образовательной среды в интересах ребёнка и на основании этого построение процесса, способствующего его развитию.

Решение этих задач зависит от условий: раннее выявление детей с нарушениями развития; оценка специальных потребностей; создание коррекционно-развивающей среды; привлечение родителей к процессу коррекционного воздействия.

Концептуальные подходы к развитию инклюзивного образования (2015 г.), наряду с целями и задачами, раскрывают ожидаемые результаты и этапы его реализации. 2018-2020 годы являются завершающим этапом создания национальной модели (системы) включения лиц с особыми образовательными потребностями в общеобразовательную среду.

Согласно Типовым правилам деятельности дошкольных организаций образования одной из задач организаций является «создание оптимальных условий, обеспечивающих физическое, интеллектуальное и личностное развитие воспитанников, в том числе воспитанников с особыми образовательными потребностями и индивидуальными возможностями». Дошкольные организации образования призваны обеспечить выполнение государственного образовательного заказа, финансируемого государством объёма услуг по воспитанию, обучению, коррекции нарушения развития и социальной адаптации, развитию и медицинскому наблюдению, а также присмотру, уходу и оздоровлению воспитанников, в том числе для реализации инклюзивного образования детей в возрасте от одного года до достижения школьного возраста [9].

В соответствии с Типовыми правилами деятельности дошкольных организаций образования, «в возрастных группах общеразвивающих дошкольных организаций предусматривается воспитание и обучение детей с особыми образовательными потребностями в количестве не более 3 человек. При наличии в группе детей с особыми образовательными потребностями комплектование группы осуществляется из расчёта уменьшения общего количества детей на три на каждого такого ребёнка». В документе обозначено, что «дети с особыми образовательными потребностями, обучающиеся в условиях инклюзивного образования по заключению и рекомендациям психолого-медико-педагогической консультации, обучаются по типовой учебной или индивидуальной учебной программе» [9].

В ГОСО дошкольного воспитания и обучения определено, что одним из направлений дошкольного воспитания и обучения является создание условий для инклюзивного образования детей с особыми потребностями [10]. Дети дошкольного возраста, имеющие особые образовательные потребности, испытывают значительные затруднения в достижении результатов, закреплённых Государственным общеобязательным стандартом дошкольного воспитания и обучения. Именно поэтому успешность их включения в общеобразовательную среду зависит от создания специальных условий, без

которых невозможно освоение детьми данной категории образовательных учебных программ. Важнейшим из этих условий является их психолого-педагогическая поддержка.

В Положении о психолого-педагогическом консилиуме в организациях образования отмечено, что социальное и психолого-педагогическое сопровождение в условиях развития инклюзивного образования является одной из актуальнейших проблем, которая может быть обусловлена рядом вопросов, в частности социального характера, либо же особенностями психофизического состояния обучаемого [11]. Психолого-педагогическое сопровождение детей с особыми образовательными потребностями обеспечивают психолого-педагогические консилиумы организаций образования. Психолого – педагогический консилиум определяется в данном документе как форма межпрофессионального сотрудничества специалистов службы психолого-педагогического сопровождения, т.е. всех педагогов, коллегиально вырабатывающих стратегию сопровождения ребёнка с особыми образовательными потребностями в процессе воспитания и обучения.

В Методических рекомендациях по организации психолого-педагогического сопровождения детей с особыми образовательными потребностями, утверждённых Приказом МОН РК от 12 декабря 2011 г. №524, указано, что психолого-педагогическое сопровождение осуществляется на разных уровнях образования. На уровне дошкольного образования оно включает раннюю диагностику и коррекцию нарушений в развитии, обеспечение готовности к школе [12].

Под термином «психолого-педагогическая поддержка» понимается особый вид профессиональной деятельности взрослого, направленный на решение определённых индивидуальных проблем личности ребёнка и обеспечивающий его развитие в условиях образовательно-воспитательного процесса [13]. Психолого-педагогическая поддержка связана, прежде всего, с преодолением конкретных проблем ребёнка и реализуется педагогами в проблемной ситуации.

Близким к понятию «психолого-педагогическая поддержка», но не идентичным ему, является понятие «психолого-педагогическое сопровождение». Психолого-педагогическое сопровождение предполагает непрерывную, заранее спланированную деятельность, направленную на коррекцию нарушений в развитии и предотвращение трудностей. Психолого-педагогическое сопровождение представляет собой целостную, системно организованную деятельность специалистов, которые создают социально-психологические и педагогические условия для успешного обучения и развития каждого ребёнка в соответствии с его возможностями и потребностями [12]. От качества психолого-педагогической поддержки зависит решение основной задачи инклюзивного образования - обеспечение для всех детей равного доступа к образованию.

Особенностью дошкольного образования является то, что образование и воспитание в нём тесно переплетены, именно поэтому при выборе инклюзивных технологий нужно исходить из их общей, образовательно-воспитательной направленности.

В дошкольной образовательной организации существует ряд факторов, определяющих выбор тех или иных технологий, а также специфику их применения. Среди этих факторов наибольшее значение имеют: принципы инклюзии; профиль и профессиональный уровень имеющих специалистов, непосредственно применяющих инклюзивные технологии (воспитатель, дефектолог, логопед, психолог, музыкальный руководитель, врач); модель психолого-педагогического сопровождения детей с особыми образовательными потребностями.

Поскольку каждый ребёнок с особыми потребностями испытывает специфические трудности, то его психолого-педагогическое сопровождение должно быть гибким, содержащим в себе возможность различного образовательного уклона. Такой подход к организации психолого-педагогического сопровождения будет соответствовать требованиям нормативных документов.

Одним из ключевых моментов реализации Концептуальных подходов к развитию инклюзивного образования является мониторинг и оценка эффективности инклюзивного образования на основе единых и согласованных принципов, качественных и количественных индикаторов и процедур [8].

Несмотря на то, что сегодня в Республике Казахстан имеются предпосылки, открывающие возможности для конструирования инклюзивного процесса в дошкольных организациях, имеется практический опыт, тем не менее, лишь незначительное число дошкольных организаций готово к глубокому переосмыслению образовательных программ, созданию условий, отвечающих нуждам и потребностям всех детей. Условия, которые есть на сегодняшний день в детских садах, не достаточны для инклюзии, недостаточно квалифицированных специалистов, умеющих выявлять индивидуальные потребности детей, оказывать помощь детям с разными потребностями, оценивать их достижения. Именно поэтому мониторинг и оценка текущего анализа состояния практики инклюзивного образования позволят получить ответы на вопросы:

- как государственные инициативы воспринимаются в конкретных организациях образования;
- степень готовности дошкольных педагогов к реализации инклюзивной политики;
- как трактуется термин «особые образовательные потребности» педагогами дошкольных организаций образования;
- созданы ли условия для удовлетворения индивидуальных потребностей детей;
- используются ли в практике работы методы, технологии, ориентированные на разнообразие возможностей и потребностей детей;

- каковы механизмы оценивания достижений детей с особыми потребностями;

- какова полнота осведомлённости родителей о правах и возможностях детей с особыми образовательными потребностями и др.

Деятельность дошкольных организаций образования по включению детей с особыми потребностями в общеобразовательный процесс и обеспечению их эффективной педагогической поддержкой должна быть приведена в соответствие с требованиями нормативных документов.

2 Теоретические основы проблемы психолого-педагогической поддержки детей с особыми образовательными потребностями в дошкольных организациях образования

2.1 Понятие «педагогическая поддержка»

Проблема педагогической поддержки детей с особыми образовательными потребностями относится к числу научных проблем, интерес к которым в последние годы заметно возрос в связи с развитием инклюзивного образования. В условиях инклюзивного образования усиливается влияние педагогической поддержки на воспитание, обучение и развитие детей с особыми образовательными потребностями.

В основе методологии изучения проблемы педагогической поддержки лежат

- концептуальные подходы к воспитанию и обучению детей с ограниченными возможностями (Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, А.Р. Лурия, Д.Б. Эльконин и др.);

- теоретические основы специальной педагогики и психологии (А.Н. Граборов, Г.М. Дульнев, Ф.А. Рау и др.);

- теоретические принципы интегрированного подхода к воспитанию и обучению детей с ограниченными возможностями (Л.С. Выготский, Н.Н. Малофеев, Р.А. Сулейменова и др.);

- концептуальные основы личностно - ориентированного образования (Е.В. Бондаревская, Г.С. Якиманская, Ж. Жадрин и др.);

- системно-целостный подход к организации педагогического процесса (В.П. Беспалько, В.В. Крановский и др.);

- применение педагогических технологий в обучении детей с ООП (Р.М. Боскис, Р.Е. Левина, М.С. Певзнер, Н.Д. Шматко и др.).

Различные аспекты педагогической поддержки отражены в работах Анохиной Т.В., Асмолова А.Г., Гурновой Е.Е., Бордовской Н.В., Бондаревской Е.В., Газмана О.С., Косенко Л.Л. и др. Авторами рассматриваются основные

виды, способы, механизмы и условия оказания поддержки развития детей в образовательном процессе. [14-22]. Но, как показал анализ, большой объём научных работ, характеризующихся своей многоаспектностью, разнообразием подходов и путей решения проблемы педагогической поддержки детей, охватывает преимущественно период школьного возраста.

Работок по выявлению особых образовательных потребностей у детей дошкольного возраста в условиях дошкольных организаций образования, распределению функций между специалистами и воспитателями, применению технологий педагогической поддержки недостаточно.

Изучение литературы по анализируемому вопросу, показало, что история идеи педагогической поддержки детей берет своё начало с развития гуманистических концепций, возникших как альтернативные авторитарной педагогике и признающих главной ценностью ребёнка и его развитие. В своём становлении идея поддержки соприкасалась с широким спектром педагогических задач, но проявлялась в тех концепциях, которые провозглашали внимание к внутренним проблемам ребёнка, понимание его индивидуальности и опору на саморазвитие [23].

В настоящее время педагогическая поддержка как научное понятие имеет фундаментальную основу, отражающую, по словам Крыловой Н.Б., реальные и повседневные явления педагогической практики и выражающую нормы педагогической деятельности нового типа, ориентированной на саморазвитие каждого ребёнка [23]. Педагогическая поддержка определяется как особое направление педагогической деятельности, последовательно развивающее принципы личностно - ориентированного образования. Она не только провозглашает ребёнка субъектом образования, но и стремится практически обеспечить субъект-субъектные, равноправные, доверительные отношения взрослого и ребёнка, направленные на решение проблем, преодоление трудностей в разных сферах его жизни, на индивидуальное саморазвитие.

Жампеисова К.К. отмечает, что независимо от того, в каком аспекте (вид, функция, система, принцип, направление и т.д.) рассматривается педагогическая поддержка, в любом случае она относится к сфере педагогической деятельности [24]. Педагогическая поддержка дополняет воспитание и обучение, усиливает их эффективность. Она обеспечивает индивидуализацию образования, что положительно влияет на социальный характер воспитания и обучения. Если схематично представить воспитательный и образовательный процессы, то становится очевидным, что педагогическая поддержка – это не отдельный вид деятельности, а процесс, гармонично включённый в процессы образования [25]. По мнению Фрумина И.Д., педагогическая поддержка значительно обогащает спектр целей педагогической деятельности, поскольку проблемы жизни ребёнка, как предмет поддержки, выходят далеко за пределы образовательного процесса. [26].

Многие авторы обращают внимание на то, что сферой применения педагогической поддержки является процесс индивидуализации, а не социализации индивида, хотя понятия «социализация» и «индивидуализация» тесно переплетаются и зависят друг от друга. Как отмечал Фельдштейн Д.И., всё индивидуализированное приходит из внешней среды, а индивидуализация приводит к более успешной социальной адаптации [27]. Поэтому педагогическая поддержка нацелена на развитие индивидуальности на основе целей и интересов личности и, как следствие, раскрытие потенциала в ситуации окружения.

Согласно концепции Газмана О.С., суть педагогической поддержки состоит в том, чтобы помочь ребёнку преодолеть то или иное препятствие, трудность, ориентируясь на имеющиеся у него реальные и потенциальные возможности и способности, развивая потребность в успешности самостоятельных действий [19-21]. В этом аспекте педагогическая поддержка, противопоставляя воздействию через выбор способов решения задач, предполагает субъект-субъектные отношения, сотрудничество, сотворчество взрослого и ребёнка, в которых доминирует равный, взаимовыгодный обмен опытом. Учёный считает, что педагогическая поддержка – это процесс совместного с ребёнком определения его собственных интересов, целей, возможностей и путей преодоления препятствий, мешающих ему сохранить человеческое достоинство и самостоятельно достигать желаемых результатов в обучении, самовоспитании, общении, здоровом образе жизни.

Педагогическая поддержка может быть различной. Она дифференцируется:

- по степени участия взрослого (поддержка может быть непосредственной – вместе с ребёнком и опосредованной – дать ребёнку информацию для размышления как вести себя);
- по времени оказания (поддержка может быть оперативной и как следствие для нормализации психологического состояния ребёнка);
- по длительности оказания (поддержка может быть длительной и кратковременной).

Поддерживая концепцию Газмана О.С., Якиманская И.С. предлагает выделить два вида педагогической поддержки: внешняя и внутренняя [28]. Внешняя поддержка распределяет детей по познавательным потокам и характерна для инновационных образовательных учреждений. Внутренняя поддержка характерна для гетерогенной обучающей среды без деления учебно-воспитательного процесса по образовательным областям.

Необходимыми условиями педагогической поддержки являются: согласие ребёнка на помощь и поддержку; опора на наличные силы и потенциальные возможности личности и вера в них; ориентация на способность ребёнка самостоятельно преодолевать препятствия; совместность, сотрудничество, содействие; конфиденциальность; доброжелательность и безоценочность;

безопасность, защита здоровья, прав, человеческого достоинства; реализация принципа «Не навреди»; рефлексивно-аналитический подход к процессу и результату [29].

В качестве технологии педагогической поддержки Газман О.С. предлагает четыре тактики: защита, помощь, содействие и взаимодействие. Судя по их названиям, та или иная тактика педагогической поддержки используется в зависимости от конкретной ситуации [20, 21].

В последние годы концепция педагогической поддержки Газмана О.С. всё больше доказывает свою педагогическую эффективность. Благодаря ей создаются новые формы и способы организации образовательного процесса, при котором учитываются индивидуальные различия каждого ребёнка. Речь идёт о возможных трудностях в процессе освоения учебной программы, обусловленных влиянием биологических, психологических и социальных факторов воздействия на развитие ребёнка.

Вызывает интерес мнение Г.Б. Корнетова о том, что педагогическая поддержка не поддаётся алгоритмизации и технологическим описаниям, что объясняется предельной индивидуализацией образовательной деятельности, ориентированной на ситуацию «здесь и теперь» [30].

Особенность педагогической поддержки детей с особыми образовательными потребностями состоит в том, что она организуется на основе положения Л.С. Выготского о зоне ближайшего развития и предусматривает деятельность в сочетании с педагогической помощью и педагогическим сопровождением. По мнению Олиференко Л.Я., поддержка означает оказание помощи. Если помощь – это определённая система мер, реализация которых имеет целью принести кому-то облегчение в чем-то, то поддержка есть собственно реализация этой системы мер, этой помощи, т.е. деятельность по оказанию помощи [31].

Как показал анализ литературы, в мировой практике существуют различные модели педагогической поддержки детей, включая детей с особыми образовательными потребностями. Основными составляющими модели являются:

- педагогическая поддержка в процессе социализации, как помощь в обретении способности к адаптивной активности в решении социальных проблем;

- педагогическая поддержка в процессе индивидуализации, как содействие саморазвитию ребёнка через оказание помощи в решении индивидуальных проблем.

Одна из моделей педагогической поддержки детей с особыми образовательными потребностями – это модель, направленная на социальную интеграцию детей с ограниченными возможностями. Она предложена Егоровой Т.В. [32] и даёт возможность определить готовность к педагогической поддержке по совокупности личностных компонентов:

- мотивационного – совокупность установок на восприятие лиц с отклонениями в развитии как полноценных и равноправных членов общества;
- интеллектуального – совокупность знаний об особенностях поведения, деятельности, общения лиц с отклонениями в развитии;
- поведенческого – сформированность навыков общения с данной категорией лиц;
- рефлексивного – адекватность оценки своего взаимодействия с лицами, имеющими отклонения в развитии.

На основании соотношения этих компонентов в структуре профессиональной деятельности педагога выделяются следующие иерархические уровни готовности к педагогической поддержке социальной интеграции детей с особыми образовательными потребностями:

- начальный – мотивационная установка на общение с детьми не сформирована; знания об особенностях их поведения, деятельности и навыки общения с ними отсутствуют; собственная готовность к общению с данной категорией детей не фиксируется;
- низкий – наличие установки на общение с детьми не подкрепляется знанием проблем, определяющих специфику взаимодействия с данной категорией детей, опыт общения с ними носит эпизодический характер; оценка собственной готовности к взаимодействию с детьми не адекватна;
- средний – мотивы взаимодействия с детьми базируются на знаниях медико-социальных и психолого-педагогических проблем их жизнедеятельности; неадекватная оценка собственной готовности к взаимодействию с данной категорией детей основывается на отсутствии полноценных контактов с ними;
- достаточный – формированию установки на социальную интеграцию детей с особыми образовательными потребностями способствуют глубокие и разнообразные знания о специфических особенностях данной категории детей и накопленный опыт общения с ними; однако сложившийся в обществе негативный стереотип препятствует их адекватному восприятию;
- высокий – многоаспектное взаимодействие с детьми основывается на органическом восприятии их равноправными и полноценными членами общества.

Другая модель педагогической поддержки, ориентированная на детей старшего дошкольного возраста с отклоняющимся поведением (Шабардина О.Г.) представляет собой структурно-функциональную модель, направленную на предупреждение поведенческих реакций и устойчивых форм отклонений в поведении, содействие исключению ситуаций, осложняющих процесс социализации детей [33]. Данная модель предусматривает достижение дошкольниками позитивного уровня поведения в различных ситуациях; осознание необходимости проявления социально одобряемого поведения; овладение способами устойчивых форм социально приемлемого поведения.

Педагогическая поддержка отражает нормы профессиональной деятельности педагога: любовь к ребёнку и, как следствие, безусловное принятие его как личности и индивидуальности; уважение достоинства и доверие, вера в предназначение каждого ребёнка, понимание его интересов, ожиданий и устремлений; ожидание успеха в решении проблемы, готовность оказать содействие и прямую помощь при решении проблемы, отказ от субъективных оценок и выводов; признание права на свободу поступка, выбора, самовыражения; признание воли ребёнка и его права на собственное волеизъявление (право на «хочу» и «не хочу»); поощрение и одобрение самостоятельности, независимости и уверенности в его сильных сторонах, стимулирование самоанализа; признание равноправия ребёнка в диалоге и решении собственной проблемы; собственный самоанализ, постоянный самоконтроль и способность изменить позицию и оценку/самооценку и др. [34].

Несмотря на то, что вопросы педагогической поддержки детей с особыми образовательными потребностями находят освещение в работах учёных [35-38] и др., тем ни менее, остаются не решённые проблемы, нуждающиеся в специальных исследованиях, в частности, это касается разработки критериев выявления индивидуальных потребностей у детей дошкольного возраста, включённых в общеобразовательную среду, разработки механизмов взаимодействия воспитателей дошкольных организаций образования и педагогов службы поддержки в процессе удовлетворения потребностей и запросов детей с особыми образовательными потребностями и их родителей и др.

Таким образом, обзор литературных источников по проблеме педагогической поддержки доказывает, что педагогическая поддержка детей с особыми образовательными потребностями составляет основу инклюзивного образования. В отношении детей дошкольного возраста она направлена на создание благоприятных условий и возможностей для обучения в общеобразовательной среде.

2.2 Теоретические аспекты профессиональной подготовки педагогов дошкольного образования в ВУЗе

Анализ научных публикаций (Тайкова Л.В., Ходакова Н.П., др.) подтверждает необходимость подготовки специалистов к работе в новых социальных условиях, характеризующихся значительными изменениями в педагогической науке и практике [39-41].

Большинство авторов при определении особенностей подготовки педагогов дошкольного образования в современном ВУЗе исходят из двух позиций: характеристики современного детства и специфики подготовки педагогов дошкольного образования на основе учёта требований Государственного

общеобязательного стандарта дошкольного воспитания и обучения и Государственного стандарта высшего профессионального образования.

Акцент делается на формирование качеств современного дошкольника, выделенных в новых Государственных образовательных стандартах дошкольного образования, определяющих дошкольное образование как первую образовательную ступень человека [10]. В связи с новыми требованиями возникает потребность в педагоге, обладающем профессиональными компетенциями, отражающими специфику современного детства и деятельности дошкольной образовательной организации.

В ряде исследований (Берулава М.Н., Николаева В.В., Морозова Л.Д., Кочергина И.Г., Вербицкий А.А., др.) раскрывается содержание и технологии подготовки будущих педагогов дошкольного образования к профессиональной деятельности [42-47]. Тенкачева Т.Р., Соднамова Н.Б., Авдеева Н.А. указывают на тот факт, что в процессе подготовки педагогов для системы дошкольного образования акцент неправомерно смещается в сторону повышения общепедагогической и методической подготовки педагога, формирования его педагогического мастерства и педагогической культуры, и в значительно меньшей мере затрагиваются вопросы формирования специальных профессиональных компетенций, необходимых для осуществления педагогической поддержки детей дошкольного возраста с особыми образовательными потребностями [48-50].

К специальным профессиональным компетентностям педагога, необходимым для осуществления профессиональной деятельности в условиях дошкольного инклюзивного образования отнесены:

- компетентность в оценке особенностей освоения образовательной программы детьми для своевременного выявления тех детей, которые имеют особые образовательные потребности;

- компетентность в создании условий, необходимых для максимальной реализации образовательного потенциала детей, имеющих особые образовательные потребности;

- компетентность во взаимодействии со всеми участниками образовательного процесса;

- компетентность в создании условий, охраняющих физическое и психическое здоровье детей и способствующих социализации и личностному росту как детей с ограниченными возможностями, так и их сверстников, развивающихся в норме.

Для эффективной работы с инклюзивной группой будущему специалисту необходимы дополнительные компетентности, при этом исследователи указывают на ведущую роль воспитателя в создании «инклюзивного детского сообщества», «групповой общности детей». Другие авторы считают, что работа в инклюзивных группах должна осуществляться при ведущей роли учителя-дефектолога. При этом в нормативных документах нет чёткого раз-

деления обязанностей между специалистами. Педагог, готовящийся работать с детьми с особыми образовательными потребностями, должен принять систему профессионально-ценностных ориентаций: признание ценности личности ребёнка, независимо от степени тяжести его нарушения; осознание своей ответственности как носителя культуры и её транслятора для лиц с нарушениями в развитии; понимание творческой и социальной сущности педагогической деятельности и педагогической поддержки детей с особыми образовательными потребностями и др. [51-55].

Анализ научных публикаций по вопросам теории и практики деятельности педагогов инклюзивного образования, а также изучение содержания учебно-методических материалов их профессиональной подготовки свидетельствуют о недостаточной взаимосвязи целей, содержания и технологии подготовки педагогов к реализации идей инклюзивного образования в соответствии с реальными условиями, в которых они работают. Систематизация существующих подходов позволила резюмировать, что модель профессиональной подготовки специалистов к работе с детьми с особыми образовательными потребностями на основе компетентного подхода на сегодняшний день разработана недостаточно полно.

В различных авторских концепциях в той или иной степени проработаны методологические или отдельные содержательные аспекты профессиональной деятельности педагога в условиях инклюзивного образования, однако нераскрыты характеристики целостного подхода, в рамках которого теоретические основы органично сочетались бы с содержательными и организационно-технологическими компонентами подготовки специалистов системы инклюзивного образования.

2.3 Анализ профессиональной готовности педагогов дошкольного образования к психолого-педагогической поддержке детей с особыми образовательными потребностями

С целью выявления актуального состава специальных компетенций педагога дошкольного образования для оказания педагогической поддержки детям с особыми образовательными потребностями был проведён анализ содержания действующих в РК учебных планов, образовательных программ подготовки специалистов дошкольного образования.

Анализ образовательных программ (ОП) осуществлялся по следующим параметрам: цели и ожидаемые результаты обучения (квалификационные компетенции); квалификационные характеристики; построение, структура и содержание образовательных программ, соответствие содержания ОП целям и ожидаемым результатам обучения.

В настоящее время подготовка кадров для дошкольного образования осуществляется по специальности «5В010100- Дошкольное обучение и воспитание». Действующие образовательные программы по данной специальности разработаны в соответствии с нормативными документами: Закон Республики Казахстан «Об образовании» от 27 июля 2007 г., Государственный общеобязательный стандарт образования, утверждённый постановлением Правительства РК от 23 августа 2012 г. № 1080, с изменениями и дополнениями, утвержденными Постановлением правительства РК от 13 мая 2016 года №292, классификатор специальностей высшего и послевузовского образования Республики Казахстан.

В связи с введением в 2018 г. нового Государственного общеобязательного стандарта образования Республики Казахстан, подготовка специалистов дошкольного образования для набора 2019 года осуществляется в соответствии с классификатором направлений подготовки кадров с высшим и послевузовским образованием по специальностям: 6В01200- Педагогика дошкольного воспитания и обучения (5В010100- Дошкольное обучение и воспитание), 6В01900-Подготовка специалистов по специальной педагогике (5В010500-Дефектология). В рамках направления «6В01900-Подготовка специалистов по специальной педагогике» обучающимся предлагаются следующие образовательные траектории: 6В01906-Подготовка специалистов по специальной дошкольной педагогике, 6В01905-Подготовка специалистов по инклюзивному образованию.

Спрос на образовательные программы по специальности 6В01200- Педагогика дошкольного воспитания и обучения (5В010100- Дошкольное обучение и воспитание) определён задачами Государственной программы развития образования и науки Республики Казахстан на 2016-2019 годы (утверждена Указом Президента Республики Казахстан от 01 марта 2016 года №205) по увеличению сети дошкольных организаций, обновлению содержания дошкольного воспитания и обучения и обеспечению его кадрами.

Образовательные программы по указанным специальностям разработаны в соответствии с Национальной рамкой квалификаций (см. <http://www.kaznu.kz/ru/1534/page/>) [56], согласованной с Дублинскими дескрипторами и Европейской рамкой квалификаций. Образовательные программы ориентированы на результат обучения. Требования к компетенциям, умениям и знаниям, определённые Национальной рамкой квалификаций, находят отражение в образовательных программах.

Модульные образовательные программы подготовки разработаны на основе компетентностной модели специальности, описанной в стандартах. Такая модель представляет собой описание того, каким набором компетенций должен обладать выпускник ВУЗа, к выполнению каких профессиональных функций он должен быть подготовлен и какова должна быть степень его подготовленности к выполнению конкретных функций. Разработанные

образовательные программы регламентируют цели, результаты обучения, содержание, условия и технологии обучения, оценку качества подготовки выпускника

Анализ показал, что образовательные программы построены в соответствии с целями и результатами обучения, их особенностью является модульный и профессионально ориентированный характер содержания. В модуль профессиональных дисциплин включены дисциплины, имеющие практикоориентированное направление. Модуль специальных дисциплин построен с учётом баланса теоретической подготовки и практикоориентированных дисциплин.

Для приобретения комплекса необходимых компетенций выпускник овладевает системой знаний и умений при изучении общеобразовательных, профессиональных и специальных дисциплин, как обязательного компонента, так и компонента по выбору. Образовательная программа обеспечивает логику академической взаимосвязи дисциплин, их последовательность и преемственность. В результате обучения выпускник приобретает общекультурные, профессиональные и специальные (предметные) компетенции.

Требования к компетенциям, умениям и знаниям находят отражение в образовательных программах и достигаются в результате их освоения. Перечень дисциплин в учебном плане и их содержание соответствуют заявленным компетенциям. Часть дисциплин, определяющих содержание анализируемых образовательных программ, ориентированы на проблемы организации воспитательно – образовательного процесса в условиях дошкольной инклюзии. Специальные компетенции, необходимые для работы в условиях инклюзии, формируются в процессе усвоения следующих дисциплин: Психологические основы инклюзивного обучения; Организация инклюзивной образовательной среды в детском саду, Проектирование предметно-развивающей среды в условиях инклюзивного образования.

Вместе с тем, анализ образовательных программ показал, что профессиональные компетенции, отражающие содержание подготовки будущих специалистов к профессиональной деятельности в области дошкольного инклюзивного образования, раскрыты недостаточно полно. В раздел «Компетенции обучающегося, формируемые в результате освоения дисциплин» необходимо включить дополнительные профессиональные компетенции: компетентность в оценке особенностей освоения образовательной программы детьми, что важно для своевременного выявления детей, имеющих особые образовательные потребности; компетентность в создании условий, необходимых для максимальной реализации образовательного потенциала детей, имеющих особые образовательные потребности.

Представляется целесообразным включение в учебный план таких дисциплин, как коммуникативные практикумы, тренинги, технологии социального партнёрства в дошкольном образовании. Данные дисциплины с выраженной

практической направленностью будут способствовать формированию навыков во взаимодействии со всеми участниками образовательного процесса, необходимых для включения в комплексную психолого-педагогическую работу с детьми, нуждающимися в индивидуальном подходе к их обучению и воспитанию.

В содержании методических дисциплин, где рассматриваются традиционные формы, методы и средства обучения, могут быть внесены дополнительные разделы, связанные с учётом особых образовательных потребностей детей. Это может найти отражение в таких методических аспектах, как выявление и анализ специфических трудностей обучения у детей, выбор способов предъявления материала; подбор соответствующих форм инструкций и т.д. Следовательно, при обучении специальным методикам специфика методов обучения различным видам деятельности детей с особыми образовательными потребностями должна строиться на применении средств, отвечающих их психофизиологическим особенностям и особым образовательным потребностям.

Таким образом, анализ образовательных программ показал, что в недостаточной степени проработаны содержательные и организационно-технологические компоненты подготовки специалистов дошкольного образования для осуществления педагогической поддержки детей с особыми образовательными потребностями. Кроме специфического содержания, должны быть подобраны технологии, ориентированные на развитие профессиональной компетентности педагогов, включенных в процесс дошкольного инклюзивного образования. В этой связи, раздел «Образовательные технологии» должен быть дополнен специальными технологиями, направленными на активизацию сохранных органов чувств и функций детей с особыми образовательными потребностями. Учитывая, что для всех видов нарушенного развития характерны общие признаки вторичных нарушений сферы коммуникации, общения, эмоциональной сферы и структуры ценностных ориентаций целесообразно включить в арсенал образовательных технологий обучения и воспитания детей с особыми образовательными потребностями, независимо от вида нарушения, интерактивные технологии, активные методы обучения, коммуникативные, игровые, здоровьесберегающие технологии, нетрадиционные техники (элементы арттерапии и артпедагогики). Это обеспечит формирование профессиональной компетентности будущих педагогов системы дошкольного образования и позволит правильно и эффективно решать задачи, связанные с обучением и воспитанием детей, имеющих особые образовательные потребности.

Учитывая потребность в педагогах дошкольного образования, готовых на высоком профессиональном уровне решать задачи инклюзивного образования, в скорейшем пересмотре и совершенствовании нуждается сложившаяся на сегодняшний день система их подготовки в ВУЗе.

3 Анализ состояния психолого-педагогической поддержки детей с особыми образовательными потребностями в дошкольных организациях образования

3.1 Процедура исследования

Исследование состояния психолого-педагогической поддержки детей с особыми образовательными потребностями в дошкольных организациях образования осуществлялось в соответствии с требованиями:

1. Опора на принципы организации мониторингового исследования: научности; прогностичности; соответствия методов исследования целям и задачам; системности и планомерности; оперативности; приоритета управления; эффективности и действенности.

2. Проведение мониторингового исследования в соответствии с этапами, раскрывающими его организационные и содержательные стороны.

3. Инвариативность форм и методов исследования.

4. Обеспечение обратной связи (исследователи и представители организации, в которой проводится исследование) для оперативного предоставления необходимой информации о состоянии исследуемой проблемы на текущий момент, путях её разрешения, прогнозах, для своевременного корректирования действий, оценки их эффективности.

5. Партнерские отношения между участниками исследования. Выполнение данного требования направлено на создание нормального психологического климата в ходе исследования, атмосферы сотрудничества.

Проведение исследования в русле разработанных требований позволило создать конкретную и структурированную мониторинговую технологию, предполагающую реализацию организационной, конструирующей, исследовательской, аналитической функций. Были определены и раскрыты следующие основные структурно-содержательные компоненты (этапы) процедуры исследования состояния психолого-педагогической поддержки детей с особыми образовательными потребностями: подготовительный, процессуальный и результативный. Все структурные компоненты логически взаимосвязаны между собой, каждый опирается на достигнутые результаты предыдущего и направлен на решение определённого круга задач.

На подготовительном этапе предусмотрено решение следующих задач:

1. определение экспериментальных площадок (общеобразовательных детских садов);

2. инструктирование заведующих и педагогов о целях исследования;

3. изучение единой рамки мониторинга дошкольных организаций образования, выбор индикаторов;

4. разработка общих требований к исследованию состояния психолого-педагогической поддержки детей с особыми образовательными потребностями в организациях дошкольного образования общего назначения, определение этапов исследования;

5. разработка инструментария исследования (анкеты, опросники, тесты);

Задачи процессуального этапа:

1. изучение документации, письменных запросов специалистов, беседы;

2. анкетирование воспитателей, психологов, логопедов, других специалистов;

3. анкетирование родителей детей.

4. анализ кадрового состава экспериментальных организаций образования;

5. изучение проблемы подготовки педагогических кадров для системы дошкольного образования (выборка литературных, интернет-источников, исследований, их анализ);

6. анализ содержания учебных планов и программ профессиональной подготовки дошкольных педагогов, изучение квалификационных характеристик.

Задачи результативного этапа:

1. обработка экспериментальных данных (качественный, количественный анализ);

2. создание базы данных о состоянии психолого-педагогической поддержки детей с особыми образовательными потребностями в организациях дошкольного образования;

3. анализ и оценка состояния психолого-педагогической поддержки детей с особыми образовательными потребностями;

4. анализ готовности педагогов дошкольных организаций образования к оказанию педагогической поддержки детей с особыми образовательными потребностями.

Диагностический инструментарий исследования предполагал использование разнообразных методов: наблюдение, анкетирование, беседы с практическими работниками, родителями детей, изучение документации.

Были подготовлены анкеты:

А) для заведующих дошкольными организациями образования, методистов;

Б) для специалистов сопровождения (психологов, логопедов, дефектологов, др.);

В) для воспитателей;

Г) для родителей детей.

Разработку анкет предвляло изучение индикаторов Единой рамки мониторинга инклюзивного образования в РК (на уровне организаций образова-

ния /дошкольное воспитание и обучение). Включение в анкеты индикаторов из Единой рамки мониторинга было направлено на установление качества инклюзивной среды в конкретных организациях дошкольного образования (выбранных в качестве исследовательских площадок), обеспечивающего необходимый уровень психолого-педагогической поддержки детей с особыми образовательными потребностями [57].

В задачи мониторинга входило получение достоверных и объективных данных, отражающих состояние психолого-педагогической поддержки детей с особыми образовательными потребностями дошкольного возраста в условиях их включения в общеобразовательную среду; отношение к практике инклюзивного образования со стороны педагогов и родителей воспитанников, уровень принятия инклюзии, выявление актуальных проблем.

Нас интересовало, понимание сущности инклюзивного образования, сущности понятия «особые образовательные потребности» каждым из участников исследования. Выявлялась готовность руководителей и практических работников к организации психолого-педагогической поддержки детей с особыми образовательными потребностями, к сотрудничеству с их родителями.

Заведующие, методисты детских садов должны были обобщить опыт работы с детьми с особыми образовательными потребностями (если таковой имеется), оценить степень готовности организации образования к реализации задач инклюзивного образования, качество методической поддержки практических работников в вопросах инклюзивного образования, дать оценку собственной компетентности и компетентности специалистов в реагировании на буллинг. При изучении документации детского сада преследовалась цель выявить, как отражены в документах вопросы создания инклюзивной среды.

Анкетирование специалистов сопровождения и воспитателей предполагало установление их отношения к проблеме совместного обучения детей с индивидуальными потребностями и обычных детей, выявление тактики определения путей психолого-педагогической поддержки детей с особыми образовательными потребностями, возможностей для профессионального роста в сфере инклюзивного образования.

Исследование предусматривало установление актуального уровня достижений (высокий, средний, низкий) детей с особыми образовательными потребностями в образовательных областях «Здоровье», «Коммуникация», «Познание», «Творчество», «Социум» (по информации воспитателей).

Ответы на вопросы анкет должны были показать, насколько рациональны и продуктивны взаимосвязи воспитателей и специалистов сопровождения (психологи, логопеды, др.), практических работников и родителей детей, выявить мнение сотрудников и родителей о качестве созданных в детском саду условий для удовлетворения особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей детей.

Анкеты для родителей детей без особых потребностей, имеющих достаточный уровень достижений в образовательных областях направлены на определение их отношения к детям с особыми образовательными потребностями, понимания сущности особых потребностей, взгляда на совместное воспитание и обучение всех детей.

Анкеты для родителей детей с особыми образовательными потребностями должны были выявить их тревоги и причины тревог, мнения о качестве обучения их детей и о качестве созданных условий (технических, развивающих, др.), о личном участии в поддержке детей.

Мониторинг эффективности психолого-педагогической поддержки детей опирался на критерии и показатели оценки, при определении которых учитывалась такая специфическая характеристика инклюзивного образования как полисубъектность. В качестве субъектов оценки выступали участники образовательного процесса (администрация, воспитатели, участники группы психолого-педагогического сопровождения, родители детей как с типичными образовательными потребностями, так и детей с особыми образовательными потребностями).

Разработанные критерии отвечают требованиям:

- обеспечивать всестороннюю оценку, выраженную в количественных и качественных показателях;
- предполагать оценку и сопоставление одного и того же параметра с позиций различных участников образовательного процесса;
- использовать различные инструменты и методики оценки выделенных критериев.

Критерий 1. Реализация политики инклюзивного образования в детском саду.

Показатели:

1.1. понимание термина «особые образовательные потребности» всеми участниками исследования (заведующие, методисты, педагоги, воспитатели, родители воспитанников);

1.2. деятельность психолого- педагогического консилиума в детском саду;

1.3. наличие индивидуальной программы психолого-педагогического сопровождения ребёнка с особыми образовательными потребностями в детском саду;

1.4. наличие педагогов, подготовленных к работе с детьми с особыми образовательными потребностями;

1.5. отражение в документации детского сада политики инклюзивного образования.

Критерий 2. Охват воспитанием и обучением детей с особыми образовательными потребностями.

Показатели:

- 2.1. количество детей с особыми и индивидуальными потребностями;
- 2.2. число детей с особыми образовательными потребностями, охваченных психолого-педагогическим сопровождением;

Критерий 3. Соответствие процесса воспитания и обучения в детском саду индивидуальным потребностям и возможностям детей.

Показатели:

- 3.1. осуществление процесса психолого-педагогического сопровождения детей в детском саду;
- 3.2. степень соответствия между задачами обучения в детском саду и уровнем развития ребёнка с особыми образовательными потребностями;
- 3.3. степень адаптации и интеграции ребёнка с особыми образовательными потребностями в детском саду.

Критерий 4. Работа с родителями детей с особыми образовательными.

Показатели:

- 4.1. наличие плана работы с родителями;
- 4.2. степень соответствия ожидаемых результатов обучения детей с особыми образовательными потребностями запросам родителей (со слов родителей);
- 4.3. учёт личного опыта родителей в поддержке ребёнка с особыми образовательными потребностями;
- 4.4. качество межличностного общения и диалогового сотрудничества с родителями;
- 4.5. использование инновационных педагогических технологий в работе с родителями.

Критерий 5. Профессиональная компетентность дошкольных педагогов.

Показатели:

- 5.1. соответствие профессионального уровня педагогов задачам психолого-педагогического сопровождения детей с особыми образовательными потребностями;
- 5.2. использование коллегиального подхода при решении вопросов воспитания и обучения детей с особыми образовательными потребностями;
- 5.3. наличие плана повышения квалификации;
- 5.4. обучение на курсах повышения квалификации (количество педагогов, прошедших курсы);
- 5.5. участие педагогов на конференциях, семинарах, круглых столах и т.д. по проблемам инклюзивного образования;
- 5.6. способность педагогов к объективной оценке собственной педагогической деятельности (рефлексия).

Критерий 6. Повышение педагогической компетентности родителей детей с особыми образовательными потребностями.

Показатели:

- 6.1. готовность родителей к организации педагогической поддержки детей в домашних условиях;
- 6.2. выполнение рекомендаций педагогов;
- 6.3. участие в мероприятиях информационно-просветительского характера (родительские собрания, консультации, беседы и т.п.);
- 6.4. участие в обучающих мероприятиях (семинары, наблюдение и участие в занятиях);
- 6.5. способность к оцениванию собственной готовности к участию в педагогической поддержке ребёнка.

Критерий 7. Включение родителей в процесс психолого-педагогического сопровождения ребёнка с особыми образовательными потребностями в детском саду.

Показатели:

- 7.1. понимание родителями задач психолого-педагогического сопровождения детей с особыми потребностями;
- 7.2. участие родителей в разработке и реализации индивидуальной программы психолого-педагогического сопровождения ребёнка в детском саду.

На основе разработанных критериев проведено исследование состояния психолого-педагогической поддержки детей с особыми образовательными потребностями в экспериментальных дошкольных организациях образования г.Алматы №№ 100, 56, 28, 34, 46, 129.

3.2 Анализ результатов анкетирования педагогов дошкольных организаций образования

В анкетировании приняли участие 63 педагога. Из них 50 воспитателей, 6 специальных педагогов, 7 заведующих и методистов.

Выявлено, что средний возраст педагогов составляет 40-50 лет и более, стаж работы в дошкольной организации образования у большинства педагогов (68%) от 10-20 лет и выше. Большая часть педагогов имеет высшее педагогическое образование (77,3%), при этом процент имеющих профильное высшее педагогическое образование крайне низкий (9%).

Качество педагогической поддержки детей с особыми образовательными потребностями обеспечивается рядом факторов, среди которых особую значимость имеет осознанное понимание и принятие идей инклюзивного образования всеми субъектами образовательного процесса.

Как показало исследование, 46% педагогов (заведующие, методисты, психологи, воспитатели) считают, что инклюзивное образование – это образование, обеспечивающее включение детей с психофизическими нарушениями в общеобразовательный процесс. Такая точка зрения свидетельствует

о поверхностном понимании сущности данного понятия, что, несомненно, находит отражение в подходах к организации психолого-педагогической поддержки детей с особыми образовательными потребностями.

22% педагогов считают, что инклюзивное образование – это образование для всех, независимо от индивидуальных особенностей обучаемого. Такая позиция отражает недооценку требований к реализации инклюзивного образования, основывающегося, в первую очередь, на учёте специфических для каждого ребёнка особенностей и индивидуальных образовательных потребностей. Данной точки зрения придерживаются 42,9% заведующих и методистов, 33,3% специальных педагогов и 18% воспитателей.

14% педагогов понимают инклюзивное образование как качественное образование, при котором результаты обучения соответствуют целям, адекватным индивидуальным возможностям обучаемого. Считаем это определение наиболее верным из предложенных вариантов, т.к. именно оно позволяет правильно определять цель, задачи и содержание инклюзивного образования. Только 16% воспитателей и 14,3% заведующих и методистов придерживаются данного мнения. Специальные педагоги рассматриваемую точку зрения не поддержали, что не может не вызывать озабоченности по поводу их компетентности в отношении организации психолого-педагогического сопровождения детей с особыми потребностями.

18% педагогов затруднились с выбором варианта ответа на вопрос о сущности понятия «инклюзивное образование».

54% педагогов считают, что особые образовательные потребности возникают исключительно вследствие психофизических нарушений развития ребёнка и требуют оказания необходимой помощи. Соотношение педагогов с данной точкой зрения следующее: 60% воспитателей, 50% специальных педагогов и 14% заведующих и методистов.

19% педагогов указывают, что особые образовательные потребности – это потребности, возникающие вследствие одарённых способностей ребёнка или психофизических нарушений в его развитии или неблагоприятных факторов окружающей среды, в которых живёт ребёнок, и удовлетворяемые через оказание необходимой помощи. Данное определение из предложенных вариантов рассматривается как более близкое для понимания сути инклюзивного образования. С ним согласны 42,9% заведующих и методистов, 16,7% специальных педагогов и 16% воспитателей.

16% педагогов представляют особые образовательные потребности как потребности, необходимые для реализации актуальных и потенциальных образовательных возможностей ребёнка. Это определение недостаточно для понимания содержания процесса обучения в условиях инклюзивного образования. Его выбрали 42,9% заведующих и методистов, 16,7% специальных педагогов и 12% воспитателей.

11% педагогов затруднились выбрать один из предложенных вариантов.

Сомнения в готовности педагогов к качественной реализации политики инклюзивного образования вызвало их отношение к совместному воспитанию и обучению детей с особыми образовательными потребностями и без особых образовательных потребностей в детском саду.

54% педагогов считают, что дети с особыми образовательными потребностями должны обучаться отдельно в специальных детских садах. 41% педагогов утверждают, что дети с особыми образовательными потребностями могут обучаться в специальных группах детских садов общего назначения. Лишь 3% педагогов уверены, что дети с особыми образовательными потребностями могут и имеют право обучаться в общих группах, наряду с другими детьми. Среди воспитателей с данным мнением согласны только 4%, а ведь именно они призваны обеспечить выявление индивидуальных потребностей у детей и выстроить траекторию поддержки детей с особыми образовательными потребностями. 2% педагогов отметили, что в детском саду нет детей с особыми образовательными потребностями, что следует воспринимать как игнорирование данного вопроса.

При обнаружении у детей трудностей в учебно-воспитательном процессе воспитатели в 68% случаев обращаются за советом к специалистам детского сада (логопеду или психологу), для лучшего понимания проблем ребёнка 64% воспитателей проводят беседу с его родителями, информируют руководство о трудностях обучения у ребёнка.

Из числа воспитателей, подтвердивших наличие в их группе детей с особыми образовательными потребностями, 16% отмечают, что принимают участие в их психолого-педагогическом сопровождении. Наряду с этим, специалисты (психологи) указывают на трудности в разработке индивидуальных программ психолого-педагогического сопровождения.

Дети с особыми образовательными потребностями, как утверждают воспитатели, демонстрируют в сравнении с другими детьми наиболее низкий уровень достижений во всех образовательных областях («Коммуникация», «Познание», «Социум», «Творчество», «Здоровье»).

Компетентность педагогов в реагировании на буллинг показывает их способность предотвращать и предупреждать возможные конфликты с детьми и между детьми, что имеет большое значение для создания морального микроклимата в группе, детском саду. 59% педагогов считают себя компетентными в данном вопросе. 9% педагогов отметили, что проявляют недостаточную реакцию. Данного мнения придерживаются 16,7% специальных педагогов, 14,3% заведующих и методистов и 8% воспитателей. В том, что не в состоянии реагировать на буллинг, признались 21% педагогов, в т.ч. 22% воспитателей, 16,7% специальных педагогов и 14,3% заведующих и методистов. 11% педагогов не ответили на данный вопрос.

Для повышения профессионального уровня педагоги традиционно используют различные источники. В 32% случаев они предпочитают интернет-

ресурсы. Далее зафиксировано 19% случаев использования опыта дошкольных организаций образования. В 12% случаев источниками знаний служат печатные издания (учебные пособия, методические рекомендации, профессиональные журналы и др.). 13% педагогов получают информацию об инклюзивном образовании через посещение мастер-классов, семинаров, взаимопосещение занятий. 12% педагогов в качестве источника получения знаний называют курсы повышения квалификации. Не ответили на вопрос 12% педагогов, что может свидетельствовать об отсутствии интереса педагогов к проблемам образования детей с особыми образовательными потребностями и своему профессиональному росту.

В ходе анкетирования выявлено, что лишь 6 человек (8,1%) из общего числа участников исследования прошли курсы повышения квалификации. Из них – 3 воспитателя, 2 специальных педагога и 1 заведующий. Учитывая, важность решения вопросов, связанных с включением детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательную среду, руководству детских садов следует акцентировать внимание на вопросах переподготовки и повышения квалификации практических работников.

Среди трудностей и препятствий включения детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательную среду названы: нехватка специальных педагогов в детском саду (29%), отсутствие специальных материально-технических условий для детей с особыми образовательными потребностями (23%), высокая педагогическая нагрузка (17%), недостаточность методической поддержки (11%), недостаточность участия родителей детей с особыми образовательными потребностями в учебно-воспитательном процессе (8%). Последний вариант воспитатели выбрали в 14% случаев, они связывают причины с непризнанием и отрицанием родителями проблем ребёнка, их низким образовательным и социокультурным статусом, высокой занятостью на работе.

Отмечены случаи, когда в группах, где есть дети с особыми образовательными потребностями, общее количество воспитанников достигает более 30 человек, что свидетельствует о незнании руководством и практическими работниками нормативных документов (в частности, Приказа Министра образования и науки Республики Казахстан № 595 от 30 октября 2018 г., в котором указано, что при наличии в группе детей с особыми образовательными потребностями комплектование группы осуществляется из расчёта уменьшения общего числа детей на три на каждого такого ребёнка).

Недостаточная компетентность воспитателей в вопросах обучения и воспитания детей с особыми образовательными потребностями, неприятие детей с особыми образовательными потребностями обществом, низкая мотивированность со стороны руководства также указываются в качестве трудностей в реализации политики инклюзивного образования детей дошкольного возраста.

Педагоги затруднились в обозначении условий, необходимых для воспитания и обучения детей с особыми образовательными потребностями в детском саду. Большинство воспитателей отмечают, что с детьми с особыми образовательными потребностями должны заниматься только специальные педагоги. Времени на детей с особыми образовательными потребностями у воспитателей нет. Некоторые воспитатели считают, что необходимо создать условия для специальных педагогов, которые порой не имеют своего кабинета в детском саду. Часть воспитателей предлагает открыть в детском саду логопедическую группу, в которой дети с речевыми нарушениями получали бы эффективную помощь. Отдельные воспитатели считают необходимым ввести в штатное расписание единицы логопедов, психологов, дефектологов. Заведующие и методисты считают необходимым создать материально-технические условия для детей с особыми образовательными потребностями-обеспечить специальных педагогов методическими пособиями, кабинетами, развивать методическую помощь, уменьшить количество детей с особыми образовательными потребностями в группе.

Полученные в ходе исследования результаты свидетельствуют о неготовности практических работников к поддержке детей с особыми образовательными потребностями.

3. 3 Анализ результатов анкетирования родителей детей, воспитывающихся в дошкольных организациях образования

В анкетировании приняли участие 719 респондентов, из них 712 родителей воспитанников без особых образовательных потребностей и 7 родителей воспитанников с особыми образовательными потребностями.

Наибольшую трудность для родителей составило определение их личного отношения к совместному воспитанию и обучению детей с особыми потребностями и без выявленных потребностей. Только 29% родителей нормотипичных детей принимают идею совместного обучения детей с особыми образовательными потребностями в общих группах с другими детьми. Большая часть родителей отрицательно относится к совместному воспитанию и обучению детей (71%), а 61,5% респондентов считают необходимым условием для более успешной работы детского сада отсутствие в группах детей с особыми образовательными потребностями. Причину данного обстоятельства следует отнести к недостаточной информированности родителей в вопросах инклюзивного образования, наличию сложившихся негативных психологических установок в отношении детей с особыми образовательными потребностями, затрудняющих принятие инклюзии в образовании.

89% родителей считают, что в дошкольной организации доброжелательно относятся ко всем детям. По мнению 62% родителей оценка достижений всех детей в детском саду справедлива, если учитываются индивидуальные

особенности каждого ребёнка. 59% указали, что учёт индивидуальных особенностей каждого ребёнка является критерием оценивания достижений детей и ожидания высоких результатов обучения.

Результаты бесед и интервью с родителями показали, что подавляющее большинство из них относят к детям с особыми образовательными потребностями только детей с нарушениями здоровья, рассматриваемыми с клинической точки зрения, и не связывают особые образовательные потребности с поведенческими и эмоциональными проблемами, с социальными, экономическими, лингвистическими причинами.

По мнению большинства родителей (72%), детский сад прилагает усилия по предотвращению дискриминации по признаку инвалидности, материальному, национальному, гендерному и другим признакам. Тем не менее, на вопрос «Считаете ли Вы, что в детском саду права детей не нарушаются?» получены неоднозначные ответы. 88% родителей считают, что права детей в детском саду не нарушаются. Остальные родители сталкивались с фактами отсутствия толерантности со стороны работников дошкольной организации.

93% родителей подтвердили свою осведомлённость о процедуре зачисления детей в детский сад, большинство респондентов (94%) указали, что не сталкивались с фактами дискриминации при зачислении детей в дошкольную организацию.

70% родителей регулярно принимают участие в обсуждении вопросов воспитания и обучения ребёнка в детском саду, а 87% родителей активно взаимодействуют с педагогами.

Только 14% родителей воспитанников с особыми образовательными потребностями считают, что информационно-консультативная поддержка по вопросам инклюзивного образования оказывается в полной мере, родители нуждаются в доступной информации об индивидуальных особенностях своего ребёнка, о видах и формах его поддержки.

89% родителей указывают, что их регулярно информируют о безопасности дошкольной среды и мерах, принимаемых в этом направлении. 64% родителей положительно оценивают психологический климат в группах детского сада и взаимодействие детей и взрослых с детьми с особыми образовательными потребностями.

70% родителей, чьи дети с особыми образовательными потребностями перешли из специальной группы в массовую группу дошкольной организации или из специальной дошкольной организации в детский сад общего типа, указали, что переход был безболезненным для их детей, а педагоги помогли в адаптации воспитанников.

По мнению большинства родителей (82%) педагоги уделяют внимание каждому ребёнку. 88% родителей информированы о достижениях своих детей в детском саду.

При выявлении условий для удовлетворения особых образовательных

потребностей и индивидуальных возможностей детей получены данные: меньше половины родителей воспитанников с особыми образовательными потребностями(42%) указали, что их ребёнок усваивает учебный материал дошкольного образования по образовательной программе, адаптированной с учётом его индивидуальных особенностей. 29% родителей воспитанников с особыми образовательными потребностями указали, что их ребёнок усваивает учебный материал дошкольного образования по образовательной программе без учёта его индивидуальных особенностей, а 29% родителей воспитанников затруднились ответить на вопрос.

Только 14% родителей воспитанников с особыми образовательными потребностями считают достаточной свою осведомлённость о процессе психолого-педагогического сопровождения своего ребёнка в детском саду. Большинство родителей воспитанников с особыми образовательными потребностями (72%) указывают, что в детском саду их ребёнок обучается без психолого-педагогического сопровождения.

14% родителей воспитанников с особыми образовательными потребностями подтвердили, что Индивидуальная программа сопровождения их ребёнка реализуется эффективно. 14% родителей воспитанников с особыми образовательными потребностями считают, что Индивидуальная программа сопровождения реализуется недостаточно эффективно. Большинство родителей воспитанников с особыми образовательными потребностями (72%) указывают, что в детском саду их ребёнок обучается без Индивидуальной программы сопровождения.

Только 14% родителей воспитанников с особыми образовательными потребностями оценивают качество получаемых их детьми образовательных и дополнительных услуг специалистов положительно. 72% родителей детей с особыми образовательными потребностями указывают, что в детском саду их ребёнок не получает услуги специалистов. 14% родителей воспитанников с особыми образовательными потребностями затруднились ответить на вопрос.

По итогам анкетирования родителей можно констатировать:

- большая часть родителей отрицательно относится к совместному воспитанию и обучению детей с особыми образовательными потребностями и без особых образовательных потребностей;

- большинство родителей относят к детям с особыми образовательными потребностями только детей с нарушениями здоровья, рассматриваемыми с медицинской точки зрения, и не связывают особые образовательные потребности с поведенческими и эмоциональными проблемами, с социальными, экономическими, лингвистическими причинами. Данное обстоятельство не позволяет родителям определить, в чём именно состоят трудности развития их детей и, как следствие, их образовательные потребности;

- наблюдается недостаточная информированность родителей по вопро-

сам инклюзивного образования, наличие у них негативных психологических установок в отношении детей с особыми образовательными потребностями, затрудняющих принятие инклюзии в образовании;

- на текущем этапе созданы предпосылки для оказания психолого-педагогической поддержки детей с особыми образовательными потребностями только в единичных дошкольных организациях;

- состояние процесса психолого-педагогической поддержки детей с особыми образовательными потребностями не отвечает потребностям современного социума в развитии системы инклюзивного образования;

- родители воспитанников с особыми образовательными потребностями не включены в систему психолого-педагогического сопровождения ребёнка;

- ожидания родителей воспитанников с особыми образовательными потребностями, связанные с потребностью в тех или иных видах специальных образовательных условий для своих детей, часто находятся в противоречии с готовностью дошкольных образовательных организаций к их предоставлению.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Обобщение результатов проведённого исследования состояния психолого-педагогической поддержки детей с особыми образовательными потребностями в дошкольных организациях образования позволило сделать выводы:

1. практические работники дошкольных организаций образования, на базе которых проводилось исследование состояния психолого-педагогической поддержки детей с особыми образовательными потребностями имеют крайне низкий уровень готовности к осуществлению соответствующего требованиям обучения и воспитания детей с особыми потребностями;

2. непонимание сущности инклюзивного образования препятствует созданию в дошкольных организациях общего назначения полноценной среды, в рамках которой возможно развитие потенциальных возможностей каждого ребёнка на основе учёта его индивидуальных особенностей и образовательных потребностей;

3. большая часть педагогов не рассматривают в составе детей с особыми образовательными потребностями детей с поведенческими и эмоциональными проблемами, со специфическими трудностями в обучении, с трудностями, обусловленными социальными, психологическими, экономическими, лингвистическими, культурологическими причинами, ограниченно понимая, что особые потребности возникают исключительно на фоне психофизических нарушений. Такой подход приводит к тому, что у детей без каких-либо диагностированных нарушений не выявляются индивидуальные трудности обучения, не принимаются меры к их устранению и профилактике;

4. значительная часть педагогов игнорирует основную идею инклюзивного образования о совместном обучении всех детей и реализации права детей с особыми потребностями на обучение в общеобразовательной среде;

5. не отработаны механизмы оказания детям с особыми образовательными потребностями уровневой педагогической поддержки (воспитатель - служба сопровождения - ПМПК). Воспитатели дошкольных организаций образования оказываются не компетентными в вопросах оказания педагогической помощи детям с особыми образовательными потребностями (подбор адаптированных заданий, альтернативных способов оценивания достижений детей, выбор индивидуального пути обучения ребёнка и др.). Следствием является низкий уровень достижений детей с особыми образовательными потребностями по всем образовательным областям;

6. не налажено продуктивное взаимодействие воспитателей со специальными педагогами в лице психолога, логопеда. Часть детей не включена в процесс психолого-педагогического сопровождения. Родители также не участвуют в психолого-педагогическом сопровождении детей;

7. причины формальной организации психолого-педагогической поддержки детей с особыми образовательными потребностями в дошкольных организациях образования связаны с рядом факторов:

- отсутствием у практических работников мотивации и личностной заинтересованности в изучении вопросов, связанных с воспитанием и обучением детей с особыми образовательными потребностями, включённых в общеобразовательную среду, что объясняется не осознанием ими сути инклюзивного образования (пункты 1-3) и стереотипной и устаревшей точкой зрения о воспитании и обучении этих детей в специальных детских садах или специальных группах при детских садах общего назначения;

- наличием инновационных барьеров в сознании дошкольных педагогов, затрудняющих принятие образовательных изменений;

- сформированной тревожностью на фоне переживаемой педагогами профессиональной ответственности за качество предоставляемых ими услуг детям с особыми образовательными потребностями;

- недостаточностью психолого-педагогической компетентности в вопросах организации психолого-педагогической поддержки детей с особыми образовательными потребностями;

- отсутствием в дошкольных организациях образования системы консультативно-методической поддержки педагогов и родителей, планомерной работы по переподготовке и повышению квалификации педагогического состава, учитывая, что основная часть педагогических кадров получила образование в период, когда вопросы инклюзивного образования не рассматривались (это педагоги со стажем работы 20 лет и более).

Проведённое исследование явилось свидетельством поверхностного уровня осведомлённости педагогов дошкольных организаций образования в вопросах инклюзивного образования и организации психолого-педагогической поддержки, отсутствии необходимых знаний об особенностях обучения, воспитания и развития детей с особыми образовательными потребностями;

8. не установлены рациональные контакты с родителями детей, имеющих особые образовательные потребности, что приводит к фактам, когда родители при зачислении детей в детский сад скрывают имеющиеся нарушения, тем самым, ограничивая детям доступ к полноценному обучению, направленному на создание условий, способствующих развитию потенциальных возможностей детей и устранению барьеров в обучении.

Предложения по решению выявленных проблем

- объединить усилия администрации, педагогов дошкольных организаций образования, родителей детей, учёных в разработке стратегии создания безопасной, комфортной, развивающей среды для всех без исключения детей;

- повысить психологическую и технологическую готовность воспитателей и специальных педагогов к работе с детьми в условиях практики включённого образования. Для этого включить в работу дошкольных организаций образования информационную составляющую по развитию ценностей инклюзивного образования среди педагогов и родителей воспитанников; активизировать работу по повышению методической, психолого-педагогической компетентности педагогов, используя современные интерактивные методы обучения взрослых (проектные, тренинговые, кейс-стади и др.);

- организовать работу по улучшению коммуникативных связей внутри детских групп, формированию межличностных отношений между детьми, родителями, родителями и специалистами, придать этой деятельности систематичный и планомерный характер.

- изменить саму парадигму взаимодействия семьи и дошкольной организации в сторону полноценного сотрудничества, содержательного и продуктивного диалога, заменив, тем самым, практику простого воздействия на родителей, их инструктирования и информирования. Взаимодействие должно предполагать открытость, взаимное принятие, уважение, двустороннее соблюдение договорённостей. Только такие отношения помогут формированию родительской уверенности и ответственности за своего ребёнка, что явится важным дополнительным ресурсом для педагогов, осуществляющих психолого-педагогическую поддержку детей с особыми образовательными потребностями.

- руководителям и педагогам дошкольных организаций образования решать задачи по созданию эффективных условий, обеспечивающих удовлетворение индивидуальных образовательных потребностей детей, повышению качества их психолого- педагогической поддержки;

- проведение научных исследований с целью разработки методологии и методики определения особых образовательных потребностей и уровней оказания психолого-педагогической поддержки детей с особыми образовательными потребностями.

Совершенствование качества подготовки детей дошкольного возраста с особыми образовательными потребностями к школьному обучению в общеобразовательной среде возможно лишь при условии, если дошкольная организация образования осознанно, с пониманием внутренней необходимости и открывающихся в перспективе возможностей включится в процесс реализации идей инклюзивного образования.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Государственная программа развития образования Республики Казахстан на 2011-2020 гг. Указ Президента Республики Казахстан от 7 декабря 2010 г., №1118.
2. Закон РК «Об образовании» от 27 июля 2007 года (с изменениями и дополнениями на 19. 04. 2019 года).
3. Закон РК «О правах ребёнка в Республике Казахстан» от 8 августа 2002 года № 345-ІІ.
4. Закон РК «О социальной и медико-педагогической коррекционной поддержке детей с ограниченными возможностями» от 11 июля 2002 года N 343.
5. Закон РК «О социальной защите инвалидов в Республике Казахстан» от 13 апреля 2005 г. № 308-ІІ.
6. Государственная программа развития образования РК на 2011-2020 годы. Указ Президента РК от 7 декабря 2010 г. № 1118.
7. «Методические рекомендации по организации интегрированного (инклюзивного) образования детей с ограниченными возможностями в развитии». Письмо МОН РК от 16 марта 2009 г. №4-02-4/450.
8. Концептуальные подходы к развитию инклюзивного образования в Республике Казахстан. Утверждены приказом Министра образования и науки Республики Казахстан от 1 июня 2015 года № 348.
9. Типовые правила деятельности организаций образования соответствующих типов. Приказ Министра образования и науки Республики Казахстан № 595 от 30 октября 2018 г.
10. Государственный общеобязательный стандарт дошкольного воспитания и обучения. Приложение 1 к приказу Министра образования и науки РК от 31 октября 2018 года № 604.
11. Положение о психолого-педагогическом консилиуме в организациях образования. Методические рекомендации. - Астана: НАО им. Ы.Алтынсарина, 2016.
12. Методические рекомендации по организации психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями. Приказ МОН РК № 524 от 12 декабря 2011 г.
13. Подьяков Н.Н. Словарь по психологии. М.: Политиздат, 2011.
14. Анохина Т.В. Педагогическая поддержка как реальность современного образования //Новые ценности образования. – 1996. – №6 – С.71-80.
15. Асмолов А.Г. <http://900igr.net/prezentacija/biologija/odarennye-deti-teorija-i-praktika-razvitiya>.

16. Гурнова Е.Е. Педагогическая поддержка социализации личности. -С.-П., 1999.
17. Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогические ситуации// Педагогика. - М., 2001.
18. Бондаревская Е.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания. - М.-Ростов-на-Д., 1999.
19. Газман О.С. Педагогическая поддержка детей в образовании как инновационная проблема //Новые ценности в образовании: десять концепций и эссе. Вып.3. – М., 1995. – С.58-63.
20. Газман О.С. Воспитание и педагогическая поддержка детей //Народное образование. – 1998. – № 6. – С. 108-111.
21. Газман О.С. Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию XXI века // Классный руководитель. – 2000. – № 3. – С. 6-33.
22. Косенко Л.Л. Педагогическая поддержка как актуальная современная парадигма //Молодой учёный. – 2017. – №51(185). – С.282-285
23. Крылова Н.Б. Проблема индивидуализации ребёнка в образовании: преодоленные и непреодоленные барьеры //Новые ценности образования. – 2007. – №1. – С.183-198.
24. Жампеисова К.К. Сущность и роль педагогической поддержки в формировании субъектности личности // <https://articlekz.com/article/19365>.
25. Купряшина Н.Д. Педагогическая поддержка в работе учителя и воспитателя. – М., 2005. – 250 с.
26. Фрумин И.Д. Педагогическая поддержка: между помощью и выращиванием //Воспитание и педагогическая поддержка детей в образовании: Материалы Всероссийской конф. – М.: УВЦ «Инноватор», 1996. – С.26-29.
27. Фельдштейн Д.И. Психология взросления: структурно-содержательные характеристики процесса развития личности //Избранные труды. – М: МПСИ, 1999.
28. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное образование //Новые ценности образования. – М., 1992. – Вып.1.
29. Психолого-педагогическое сопровождение и оказание поддержки учащимся с особыми образовательными потребностями в школах на краткосрочной, среднесрочной и долгосрочной основе: Метод. рекомендации. – Астана: НАО им. И. Алтынсарина, 2015. – 82 с.
30. Корнетов Г.Б. 80 лет со дня рождения Олега Семеновича Газмана // Историко-педагогический журнал. – 2016. – №2. – С.67-79.
31. Олиференко Л.Я., Шульга Т.И., Дементьева Т.Ф. Социально-педагогическая поддержка детей группы риска: Уч. пособие. – М.: Академия, 2004. – 256 с.
32. Егорова Т.В. Педагогическая поддержка социальной интеграции детей с ограниченными возможностями: Автореф.дисс. канд. пед. наук. – Саратов, 2000.

33. Шабардина О.Г. Методика педагогической поддержки детей старшего дошкольного возраста с отклоняющимся поведением // Педагогическое образование в России. – 2014. – №10. – С.184-189.
34. Жидков В.Ф. Педагогическая поддержка – основа гуманистической педагогики // Проблемы выхвannya. – 2006. – №3. – С.6.
35. Клещева Е.А., Пономарева Е.И., Валитова И.Е. Анализ нормативно-правового обеспечения психолого-педагогического сопровождения обучающихся с особенностями психофизического развития // <https://lib.vsu.by/xmlui/bitstream/handle/123456789/12677/56-62.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
36. Хвойницкая В.Ч., Лещинская Т.Л. Психолого-педагогическое сопровождение интегрированного обучения детей с ограниченными возможностями // Образовательная интеграция и социальная адаптация лиц с ограниченными возможностями. – Минск: НИО, 2005. – С.203-221.
37. Бажанова О.С. Системный подход к организации педагогической поддержки семьи нетипичного ребенка: Автореф. дисс.канд.пед. наук. – Саратов, 2003.
38. Шипицына Л.М. «Необучаемый» ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта. – СПб.: Дидактика Плюс, 2002. – 304 с.
39. Тайкова Л.В. Особенности профессиональной подготовки педагогов дошкольного образования. - 1 Вестник Новгородского госуниверситета - №79. – 2014.
40. Ходакова Н.П. Профессиональная подготовка студента-будущего педагога дошкольного образования в ВУЗе // Современные проблемы науки и образования. – 2011. – № 5.
41. Традиции и новации в системе дошкольного образования: материалы Международной научно-методической конференции. Псков, 27-28 октября 2016 года/ под ред. С.О. Домбек. – Псков: Псковский государственный университет, 2017.
42. Берулава М. Н. Интеграционные процессы в образовании / М. Н. Берулава // Интеграция содержания образования в педагогическом вузе. – Бийск: НИЦ БиГПИ, 1994.
43. Николаева В.В., Козырская И.Н., Бейсенбекова Г.Б. Компетентностный подход в подготовке кадров для системы дошкольного образования // Международный журнал экспериментального образования. – 2015. – № 6. – С. 17-20.
44. Морозова Л.Д. Подготовка специалистов дошкольного образования к педагогическому проектированию: диссертация... кандидата педагогических наук: 13.00.08 Москва, 2007.
45. Кочергина И.Г. Технологии инклюзии в системе дошкольного образования и воспитания // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2016. Том 5. № 6А. С. 150-158.

46. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А.А. Вербицкий – М.: Высшая школа, 1991.

47. Brackenreed D. Inclusive education: identifying teachers' strategies for coping with perceived stressors in inclusive classrooms // Canadian Journal of Educational Administration and Policy, 2012. URL: <http://www.eric.ed.gov/content-delivery/servlet/ERICServlet?accno=EJ936704> (дата обращения: 20.01.2015).

48. Тенкачева Т.Р. Инклюзивное образование детей дошкольного возраста в России // Педагогическое образование в России. - 2014. № 1. С. 205-208.

49. Содномова Н.Б., Посходиева Д.В. Теоретические подходы педагогического сопровождения инклюзивного образования дошкольников // Вестник Бурятского государственного университета. 2010. № 1. С. 264-269.

50. Авдеева Н.А. Проблемы психологической готовности педагогов ДОО и родителей детей дошкольного возраста к инклюзии // Символ науки. 2016. № 11-2. С. 65-70.

51. Гурина А.А., Черепкова Н.В. Инклюзивное образование детей в дошкольном образовательном учреждении // Science Time. 2015. № 11. С. 182-187.

52. Организация и содержание подготовки педагогов к деятельности в условиях инклюзивного образования: монография // О.С. Кузьмина, Н.В. Чекалева, Т.Ю. Четверикова / под общ.ред. Н.В. Чекалевой. – Омск: Издатель Полиграфист, 2014. – 242 с.

53. Алехина С. В. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании / С.В. Алехина, М.Н. Алексева, Е.Л. Агафонова // Психологическая наука и образование. – 2011. – № 1. – С. 83-92.

54. Алехина С.В. Образование через призму инклюзии [Текст]: материалы Международной научно-практической конференции, 21-23 сентября 2011 г. / С. В. Алехина // Инклюзивное образование: проблемы, поиски, решения. / отв. ред. Е.И. Михайлова. - Якутск: Офсет, 2011. - С. 4-7.

55. Бутенко В.Н. Межличностные отношения детей в инклюзивных группах детского сада [Текст] / В. Н. Бутенко // Психология обучения. - 2010. - № 10. - С. 46-56.

56. Национальная рамка квалификаций.- <http://www.kaznpu.kz/ru/1534/page/>.

57. Рамка мониторинга инклюзивного образования в Республике Казахстан, 2017.