

ИТАЛИЯ МЕН ҚАЗАҚСТАНДА ЕРЕКШЕ БІЛІМ БЕРУ ҚАЖЕТТІЛІГІ БАР БАЛАЛАРҒА ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ-ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ҚОЛДАУ: САЛЫСТЫРМАЛЫ ТАЛДАУ

ТӨЛЕШОВА А.Ә.¹, БЕКМҰРАТ А.Т.^{2*}, ПОРЕМБСКА М.³

Төлешова Акерке Әбдіманапқызы¹ – «Арнайы педагогика бойынша мамандар даярлау» білім беру бағдарламасының докторанты, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Алматы қ., Қазақстан
E-mail: akerke-91t@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0906-6164>

*Бекмұрат Айдос Тамдыбекұлы² – PhD, «Педагогика, психология және бастауыш оқыту әдістемесі» білім беру бағдарламасы, Педагогика және дәстүрлі өнер институты, Қорқыт Ата атындағы Қызылорда университеті, Қызылорда қ., Қазақстан

E-mail: bekaidos61@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-1315-5007>

Порембска Марта³ – PhD, Мария Гжегожевская атындағы Арнайы Педагогика Академиясы, Варшава қ., Польша.

E-mail: marta.poremska@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-2986-8773>

Аңдатпа. Мақалада қазіргі инклюзивті білім беру жүйесінде ерекше білім беру қажеттілігі бар балаларға жалпы білім беретін мектеп жағдайында психологиялық-педагогикалық қолдау көрсетуді ұйымдастырудың ерекшеліктері қарастырылады. Зерттеудің негізгі мақсаты – Италия мен Қазақстандағы ерекше білім беру қажеттілігі бар балаларды жалпы білім беретін мектептерде оқыту және оларға психологиялық-педагогикалық қолдау көрсету тәжірибесін салыстырмалы талдау. Зерттеуде инклюзивті білім берудің халықаралық негіздерін айқындайтын БҰҰ-ның 1989 жылғы Бала құқықтары туралы конвенциясы мен ЮНЕСКО-ның 1994 жылғы Саламанка декларациясының маңызы қарастырылады. Еуропа елдерінің ішінде Италия инклюзивті білім беруді ерте кезеңнен бастап дамытуға бағытталған мемлекеттердің бірі ретінде сипатталады. Италияның білім беру жүйесінде ерекше білім беру қажеттілігі бар балалардың өз құрдастарымен бірге жалпы білім беретін мектептерде білім алуына жағдай жасалған және арнайы мектептердің үлесі біртіндеп азайған. Сонымен қатар, инклюзивті білім беруді іске асыру барысында бірқатар ұйымдастырушылық және педагогикалық қиындықтар кездеседі. Мақалада Италия мен Қазақстандағы психологиялық-педагогикалық қолдау жүйесінің нормативтік және ұйымдастырушылық ерекшеліктері, педагогтер мен арнайы мамандардың қызметі, білім беру ортасын бейімдеу және ерекше білім беру қажеттілігі бар балаларды қолдау тетіктері салыстырылады. Зерттеу нәтижелері екі елдегі инклюзивті білім беру тәжірибесінің ортақ және ерекшеленетін тұстарын айқындауға мүмкіндік береді.

Түйін сөздер: ерекше білім беру қажеттілігі бар балалар, инклюзивті білім беру, психологиялық-педагогикалық қолдау, арнайы педагогтар, салыстыру.

Кіріспе

Қазақстан Республикасының «Білім туралы» Заңында ерекше білім беруді қажет ететін (бұдан әрі ЕББҚ) балаларға «денсаулықтарына байланысты арнайы жалпы білім берудің оқу бағдарламалары мен қосымша білім беру бағдарламаларын қажет ететін білім алуда тұрақты немесе уақытша қиындықтары бар тұлғалар жатады» [1]. Жаһандық дамыған Экономикалық ынтымақтастық және даму ұйымы елдерінде «ерекше білім беру қажеттіліктері бар тұлғалар» терминіне физиология, психикалық ерекшеліктері бар; қабылдауы мен мінез-құлқы бұзылысы бар балалар; созылмалы аурулары бар балалар; ауруханада немесе үйде ұзақ емдік шаралар алатын балалар; эмоционалдық қиындықтары бар балалар; әлеуметтік тұрмысы нашар отбасылардан шыққан балалар; ата-анасының қамқорлығынан айырылған балалар, зорлық-зомбылықтан қалған балалар, әскери қақтығыс аймақтарындағы балалар, босқын мен қоныс аударушылардың балалары; яғни, осы топтардағы балаларға қатысты қолданылады. Және де бұл терминдерді оқуда озат, ерекше қабілетті дарынды балаларға да қатысты қолдануға болады. Себебі бұл топтағы балалардың да ерекше қажеттілігі бар, яғни олардың дарындылықтарын дамыту және жеке қасиеттерін ояту қажет. Бұл жоғарыда көрсетілген балаларды жалпы мектеп инклюзивті білім беру бойынша кіріктіру кезінде сапалы білім алу үшін психология-педагогикалық қолдау қызметтері міндетті түрде жүргізіледі.

Жалпы білім беретін мектепте психологиялық-педагогикалық қолдауды ұйымдастыру

кезінде ерекше білім беру қажеттілігі (бұдан әрі ЕББҚ) бар балаларды мынандай категорияларға бөліп қарастырады [2]:

1-топтағы ЕББҚ балаларға: Психофизикалық дамуында бұзылысы бар балалар, яғни, есту, көру, интеллект, сөйлеу, тірек-қимыл аппараты, зерде дамуының кешеуілдеуі және эмоционалды-еріктік бұзылыстары бар балалар. Арнайы педагогика саласы зерттейтін 8 категориядағы балалар тобы. Бұл балаларды ЕББҚ бар балаларға жатқыза аламыз.

2-топтағы ЕББҚ балаларға: Оқу дағдысында қиындықтары бар балалар. Олардың мінез-құлық және эмоционалдық қиындықтары бар. Соның әсерінен жекелеген оқу дағдыларын игеруде қиындықтары болады. Оған дисграфия, дислексия, дискалькулия және т.б. жатады. Ескеретін жайт, бұл қиындықтар, әдетте, уақытша болып табылады және арнайы мамандардың көмегіне жүгінген жағдайда түзетіледі. Одан бөлек, бұл балаларда гиперактивтілік және зейінді шоғырлаудың тапшылығы, жеңіл психологиялық факторлармен (отбасындағы тәрбиенің дұрыс емеес болуы, баланың ата-анамен немесе мұғаліммен дұрыс қатынаста болмауы) сипатталады. Бұл балалар өз құрдастарымен және мұғалімдермен қарым-қатынастың әртүрлі қиындықтарына көрсетеді (ұялшақтық, пассивтілік, нұсқаулықты орындамау, өз әлеміне кету немесе жанжалдасу, талапқа бағынбау, агрессивтілік).

3-топтағы ЕББҚ балаларға: Әлеуметтік, экономикалық, тілдік, мәдени жағдаяттарға байланысты ерекше білім беру қажеттіліктері бар білім алушылар. Бұған әлеуметтік қауіпті отбасылардан (маскүнемдік, нашакорлық және т.б. ата-аналардың балалары) шыққан балалар, аз қамтылған отбасылардан шыққан балалар, жергілікті қоғамға бейімделу қиындықтары бар балалар (босқындар, қандастар), басқа тілде оқытылатын балалар және т.б. жатады.

Біз, жоғарыда көрсетілген 1-топтағы ЕББҚ балаларға жататын балаларды жалпы білім беретін мекемерде психологиялық-педагогикалық қолдауды ұйымдастыруды Еуропа елдерімен, әсіресе, Италия мемлекетімен Отанымыздағы жағдаяттармен салыстыруға тырысамыз.

Елімізде жалпыға міндетті білім беру бағдарламасының стандартына сәйкес бастауыш, негізгі орта және орта сыныптарында ЕББҚ бар оқушылардың оқуында қиындықтар болса, оқушының оқу үрдісіне тиімді арнайы жағдайлар жасалынады. Қазіргі таңда қазақстандық білім беру жүйесінде оқытудың арнайы жағдайларын жасау кезінде төменде көрсетілген ұсыныстар көрсетіледі [3]:

- 1) оқу жоспары мен оқу бағдарламаларын өзгерту;
- 2) оқыту нәтижелерін, яғни оқушының жетістіктерін бағалау тәсілдерін өзгерту;
- 3) оқыту барысында вариативтік, арнайы және баламалы әдістерін пайдалану;
- 4) оқу құралдарын оқушыға сай ірітеп алу. Жеке оқу материалдарын дайындау;
- 5) оқыту нысанын таңдау;
- 6) кедергісіз орта құру және оқу орнын бейімдеу;
- 7) компенсаторлық және техникалық құралдарға қажеттілік болса, қамтамасыз ету;
- 8) арнайы психологиялық-педагогикалық қолдау. Психолог, логопед, арнайы педагогтардың (зердесінде бұзылыс бар болса, олигофренопедагог мамы; есту қабілетінде бұзылыс бар болса, сурдопедагог маманы; көру қабілетінде бұзылыс бар болса, тифлопедагог маманы) түзете-дамыту жұмыстары;
- 9) педагог-ассистент көмегін ұсыну;
- 10) әлеуметтік-педагогикалық қолдау.

Жоғарыда аталған психологиялық-педагогикалық қолдауды ұйымдастыру мектеп жағдайын қалай орындалатыны жөнінде шынайы жағдаяттар бойынша түсіндіреміз.

Бірінші мысал: Аслан есімді 4 сынып оқушысы жалпы мектептің жалпы сыныбында оқиды. Бұл балаға Психологиялық-медициналық-педагогикалық консультация мынандай қорытынды берген: Психикалық дамудың тежелуі. Жалпы сөйлеу тілінің дамымауы үшінші деңгейі. Ал ұсыныс ретінде: 1) Бейімделген жалпы білім беретін оқу бағдарламасы бойынша бастауыш білім беретін мектептің жалпы сыныбында оқыту; 2) Оқыту нәтижелерін мен бағалау тәсілдерін және критерилерін өзгерту; 3) Арнайы психологиялық-педагогикалық қолдау: дефектологпен, логопедпен. 4) Кедергісіз орта құру және оқу орнын бейімдеу.

Психикалық даму тежелісі деп оқыту үдерісі қатысты оқу дағдылаырман біліктіліктері әлі толық қалыптаспаған. Зейінің шоғырландыруда қиындықтары бар. Мектептегі бекітілген стандартты білім базасын игере алмайды. Мұғалім жүргізетін жаңа сабақтарды, нұсқаулықтарды және тапсырмаларды орындау барысында қосымша уақытты талап етіп тұрады. Оқушыда жасына сәйкес сөйлеу тіліне қатысты лексикалық семантикалық грамматикалық дамыту жұмыстарын қажет етеді.

Бұл оқушыға Қазақстан Республикасының Білім және ғылым министрлігінің 2022 жылдың 12 қаңтарындағы 6 бұйрығына сәйкес оқу жоспарын құрастыру қажет. Яғни, бастауыш сынып жетекшісі күнделікті сабақты жүргізетін қысқаша мерзімдік жоспардағы (бұдан әрі ҚМЖ) 5 - 6 мақсттарын Аслан есімді психикалық даму тежелісі бар оқушы үшін қысқартады. Оқушыға арнап арнайы жеке жоспар құрастырмайды. Жалпы сыныпқа бекіткен 5 – 6 мақсаттың оқушы деңгейіне сай 2 - 3 мақсатты белгілеп қояды. Тапсырма беру барысында да жеңілдетілген түрлерін береді. Бұның барлығы сыныпқа арналған бір ҚМЖ ішінде жазылады. Оқушының жақсы оқитын сыныптастарының қасына отырғызу, алдыңғы қатарға жақындату сияқты кедергісіз аймақ құрылады. Оқыту нәтижелерін бағалау барысында оқушыға қосымша уақыт беру, қосымша құрылғыларды пайдалануға мүмкіндік бере отырып, бағалау жұмыстарын жүргізеді. Одан оқушының негізгі пәндерден тыс уақытта дефектолог және логопед мамандардың түзете-дамыту жұмыстары өткізіледі. Арнайы мамандардың жұмыстары сынып жетекшінің ҚМЖ жоспарына сәйкес біріккен жұмыс күйінде атқарылады.

Екінші мысал: Еркін есімді зерденің жеңіл деңгейіндегі бұзылысы бар оқушы жалпы мектептің 6 сыныбында оқиды. Бұл оқушыға Психологиялық-медициналық-педагогикалық кеңес (бұдан әрі ПМПК) мынандай қорытынды берген: Жеңіл түрдегі зияттың бұзылуы. Жалпы сөйлеу тілінің дамымауы бірінші және екінші деңгейі. Ал ұсыныс ретінде: 1) Жеке оқу бағдарламасы бойынша негізгі орта білім беретін жалпы мектептің жалпы сыныбы жағдайында оқыту; 2) Оқыту нәтижелерін және критерийлерін бағалау тәсілдерін өзгерту; 3) Дефектологтың, логопедтің арнайы психологиялық-педагогикалық қолдауы.

Бұл оқушыға Қазақстан Республикасының Білім және ғылым министрлігінің 2012 жылдың 18 тамыздағы №500 бұйрығының 10 тарауына сәйкес жеке оқу жоспары құрылады. Қазақстан Республикасы Білім және ғылым министрінің 2020 жылдың 5 ақпан №51 бұйрығына сәйкес зиятының жеңіл деңгейіндегі бұзылысы бар оқушыға арналған оқу бағдарламасы негізінде оқу жұмыстары жүргізіледі. Оқушының арнайы оқу-құралдары болады. Оны мектеп кітапхана қорынан алады немесе тапсырыс беріп алады. Одан бөлек, оқу-құралдары Арнайы және инклюзивті білім беруді дамытудың ұлттық-ғылыми практикалық орталығының сайтында special-edu.kz орналасқан. Пән мұғалімдері осы жерден ала алады. Оқушыны бағалау 2022 жылдың 31 тамыздағы №385 бұйрығының Қосымша №6, 5-тармақшаға сай 5 баллдық шкала бойынша оқу нәтижелерін бағалайды.

Жоғарыда көрсетілген мысалдар еліміздегі ерекше білім беру қажеттілігі бар оқушыларды ЖББМ жағдайында психологиялық-педагогикалық қолдауды ұйымдастыру үдерісі. Енді, Италия сынды дамыған елде жалпы мектеп жағдайында психологиялық-педагогикалық қолдауды ұйымдастыруды зерделейтін боламыз. Әрі оны еліміздегі жағдаяттармен салыстыра отырып, жағымды тұстарына ұсыныс жасаймыз.

Зерттеудің өзектілігі Еуропадағы инклюзивті білім беру үдерісі және ондағы ерекше білім беру қажеттілігі бар оқушыларға көрсетілетін психологиялық-педагогикалық қолдауды ұйымдастыруды Қазақстандағы жағдаймен салыстырмалы талдау жүргізу. ЖББМ жағдайында ерекше білім беру қажеттілігі бар оқушыларға көрсетілетін психологиялық-педагогикалық қолдау деп олардың білім алу құқықтарын қамтамасыз ету және жеке қажеттіліктерін ескере отырып арнайы ұйымдастырылған көмек. Бұл бағыттағы зерттеу жұмыстары назар аудартуды қажет етеді. Өйткені еліміздің инклюзивті білім беру бойынша даму үдерісін дамыған елдермен салыстыра отырып, өз сапамызды, даму деңгейімізді анықтауға мүмкіндік береді.

Өткен ғасырдың 70-ыншы жылдары Еуропа елдері арасында Италия мемлекеті инклюзивті білім беруге қатысты алғашқы заңнамалық та, қоғамдық та, педагогикалық та, әлеуметтік де салада нақты қадамдар жасады. Бұл белсенділік Еуропа елдері арасында

ауқымды жағымды әсермен қарсы ала отырып, ерекше білім беру қажеттілігі бар балалардың құқықтарына бағытталған жұмыстар атқарды. Алғашқы бастама болған Италия еліндегі инклюзивті тәжірибені, ондағы жетістіктермен қазіргі таңдағы проблемаларды ғылыми-зерттеу жұмыстарының нәтижелерін ескере отырып, Қазақстандағы инклюзивті білім берумен салыстырылмалы талдау жасалды.

Зерттеу жұмысы нәтижесінде еліміздегі ерекше білім беру қажеттілігі бар балаларды ЖББМ жағдайында инклюзивті оқыту барысында балаларға арналған оқу бағдарламасын құру, оқу нәтижелерін бағалау, арнайы мамандар көмегі, техникалық қамтамыз ету және т.б. салаларда шет елдегі тәжірибеден кем түспейтіндігі заңнамалық тұрғыдан да тәжірибе тұрғысынан да байқалды. Бірақ, ерекше білім беру қажеттілігі бар балалардың инклюзивті білім беру жетістіктерін бағалау критерийлері мен мониторинг жасау бағыттары зерттеу жұмыстарын қажет етеді.

Зерттеу материалдары мен әдістері

Жаһандық даму кезінде әлеуметтік қоғам арасында адамгершілік пен әділеттілік идеялардың кең ауқымда таралу әсірінен БҰҰ-ның 1989 жылы Бала Құқықтары туралы Конвенциясы және ЮНЕСКО -ның 1994 жылғы Саламанка Декларациясы қабылданды. Осы құжаттардың негізінде Еуропаның басым елдері инклюзивті білім беруді іске асыру үшін әрекеттер мен іс-тәжірибелер жасады [4].

Қазіргі таңда Еуропа елдерінде ерекше білім беру қажеттіліктері бар балалар өз құрдастарымен бірге жалпы білім беретін мектептерде білім алуда, ал арнайы мектептердің саны біртіндеп азаюда. Алайда бұл үдерістер бірқатар қиындықтармен қатар жүруде. П. Хауг [5], А. Ван Мигем [6], К. Вершуерен, К. Петри, Э. Струйф, Т. Кивиранд және А. Лейен [7] зерттеулерінде инклюзивті білім берудің мәні мен мазмұнына қатысты зерттеушілер, саясаткерлер, педагогтер мен тәрбиешілер арасында әлі де бірыңғай түсінік қалыптаспағаны атап көрсетіледі. Инклюзивті білім берудің мазмұнына қатысты әртүрлі көзқарастар бар. Бір жағынан, оны ерекше білім беру қажеттіліктері бар балаларға арналған арнайы білім берудің бір түрі ретінде қарастыратын пікірлер болса, екінші жағынан, барлық білім алушылардың инклюзивті білім беру ортасында білім алуы қажет деген ұстанымдар кездеседі. Мұндай айырмашылықтар М. Эйнскоу мен С. Майлздың [8], сондай-ақ Г. Хорнбидің [9] зерттеулерінде де көрініс тапқан.

Г. Магнуссонның пікірінше, «инклюзия тұжырымдамасын жүзеге асыру барысында оның түсіндірмелері мен анықтамалары, сондай-ақ нақты тәжірибелері мен зерттеу бағыттары мемлекеттер арасында айтарлықтай ерекшеленеді» [10]. Бұл тұжырым инклюзияның әртүрлі әлеуметтік, мәдени және білім беру контекстінде өзіндік ерекшеліктермен жүзеге асырылатынын көрсетеді. Осы тұрғыдан алғанда, инклюзивті білім беруге қатысты әртүрлі түсініктер тек Еуропа елдеріне ғана тән емес, Азия мен Америка елдерінің білім беру жүйелерінде де байқалады.

Инклюзивті білім беру бойынша Еуропалық агенттіктің (European Agency for Special Needs and Inclusive Education) деректеріне сәйкес, Еуропа мемлекеттеріндегі білім беру жүйелеріне инклюзивті білім беруді кіріктіру тәжірибесін білім алушыларды орналастыру мен қолдаудың төрт негізгі режиміне бөлуге болады [11]. Оларға: оқушыны қажетті кадрлық ресурстармен, оның ішінде арнайы мамандардың қолдауымен қамтамасыз етілген жалпы білім беретін сыныпқа орналастыру; ерекше білім беру қажеттіліктері бар оқушыны оқу барысында тұрақты немесе белгілі бір уақыт аралығында сүйемелдеуді ұйымдастыру, мұнда мұғалімнің ассистенттері немесе арнайы білім беру педагогтері жалпы сыныптағы оқу үдерісіне қатар қолдау көрсетеді; жалпы білім беретін мектептердегі арнайы сыныптарға орналастыру, онда негізінен ерекше білім беру қажеттіліктері бар оқушылар білім алады; оқушыны арнайы мектепте оқыту.

Осы білім беру режимдеріне қатысты Т. Бухнердің зерттеуінде арнайы мектептер мен жалпы білім беретін мектептердегі арнайы сыныптар инклюзивті білім берудің негізгі қағидаттарына толық сәйкес келмейтіні атап көрсетіледі [12].

Еуропа елдерінің арасында Италия инклюзивті білім беруді дамыту мен енгізуде тарихи

тұрғыдан алғашқы қадам жасаған мемлекеттердің бірі болып табылады. Италиядағы инклюзивті білім берудің нормативтік-құқықтық негіздері ел Конституциясының білім алу құқығы мен азаматтардың теңдігін қамтамасыз етуге бағытталған қағидаттарына негізделеді. Бұл қағидаттар білім алуға және қоғам өміріне толыққанды қатысуға кедергі келтіретін тосқауылдарды жоюды көздейді. Италияда мектепте білім алу тегін әрі міндетті болып табылады.

Италияда ерекше білім беру қажеттіліктері балаларды жалпы білім беретін мектептерге біріктіру үдерісі 1960-жылдардың соңында басталып, кейін заңнамалық тұрғыдан бекітілді. Бұл бағыттағы маңызды қадамдардың бірі 1971 жылғы №118 Заң және 1977 жылғы №517 Заңның қабылдануы болды. Аталған заңдар ерекше білім беру қажеттіліктері бар оқушылардың жалпы білім беретін мектептерде білім алуына және оларды оқу үдерісіне кіріктіруге құқықтық негіз қалыптастырды. Италияның бұл тәжірибесі кейін инклюзивті білім берудің жүйелі моделінің қалыптасуына негіз болды.

Нәтижелер және оларды талқылау

Италиядағы инклюзивті білім беру үдерісі ерекше білім беру қажеттіліктері бар оқушылардың білім алуына және әлеуметтік дамуына оң ықпал еткенін бірқатар зерттеулердің нәтижелері көрсетеді. Д. Каневаро, Л. Алонзо және Д. Янесің 2007–2008 оқу жылдарында әртүрлі жас топтарына жататын 1877 ерекше білім беру қажеттіліктері бар оқушы арасында жүргізген зерттеу нәтижелері олардың мектептегі білім алу көрсеткіштерінің біртіндеп жақсарғанын көрсетті [13]. Сонымен қатар Д. Янес, Х. Демо және Ф. Замботтидің зерттеуінде ерекше білім беру қажеттіліктері бар балалардың мектепте білім алуы мен олардың ересек өмірдегі әлеуметтік жағдайы арасындағы байланыс қарастырылған. Зерттеу барысында ерекше білім беру қажеттіліктері бар тұлғалар мен олардың отбасылары жұмыс орнындағы жағдайын, болашаққа деген сенімін және әлеуметтік өмірін 1-ден 10 балға дейінгі шкала бойынша бағалаған. Зерттеу нәтижелері жалпы білім беретін мектептерде білім алған ерекше білім беру қажеттіліктері бар тұлғалардың мектептегі білім алу тәжірибесі мен кейінгі өмір сапасы арасында оң байланыс бар екенін көрсетті. Атап айтқанда, бұл байланыс жұмыс жағдайы, болашаққа деген сенім және әлеуметтік өмір көрсеткіштері бойынша байқалған [14].

Италиядағы инклюзивті білім беру тәжірибесі педагогтердің кәсіби қызметіне де оң әсер еткен. Дж. Балбони мен Л. Педрабиссидің зерттеуіне Италиядағы 560 мұғалім қатысып, олардың интеллектуалдық бұзылыстары бар оқушыларды жалпы білім беру үдерісіне кіріктіруге қатысты оң көзқарастары анықталған. Сонымен қатар TreeLLLe Association, Caritas және Agnelli Foundation ұйымдарының 7700 мұғалім арасында жүргізген сауалнамасы педагогтердің басым бөлігінің ерекше білім беру қажеттіліктері бар оқушылардың сыныптағы оқуына қолайлы жағдай жасауға ұмтылатынын көрсетті. Мұғалімдер мұндай тәжірибені өздерінің педагогикалық және кәсіби дамуының бір мүмкіндігі ретінде де қарастырған. Аталған зерттеу нәтижелеріне сәйкес, мұғалімдердің 85%-ы ерекше білім беру қажеттіліктері бар оқушыларды қолдауды оң бағаласа, 10%-ы бұл үдерісті қиын деп бағалаған, ал 5%-ы оған қарсы көзқарас білдірген.

Жалпы білім беретін мектептерде ерекше білім беру қажеттіліктері бар оқушылармен жұмыс істеу педагогтердің оқыту әдістерін жетілдіруіне де ықпал еткен. Д. Янес, Х. Демо және С. Делланың зерттеуінде 3000-нан астам мұғалімнен сыныптағы ерекше білім беру қажеттіліктері бар оқушылармен күнделікті оқу үдерісін ұйымдастыру тәжірибесін сипаттау сұралған. Зерттеу нәтижелері мұғалімдердің ерекше білім беру қажеттіліктері бар оқушылармен жұмыс барысында оқыту әдістерінің алуан түрін қолданатынын көрсетті. Зерттеуге қатысқан мұғалімдер ерекше білім беру қажеттіліктері бар оқушыларға психологиялық-педагогикалық қолдау көрсетудің бірнеше формасын сипаттаған: а) оқушының барлық оқу сағаттарында сыныптастарымен бірге болуы; ә) оқу уақытының бір бөлігін сыныпта өткізіп, қалған бөлігінде қосымша қолдау алуы; б) оқушының тұрақты түрде сыныптан тыс, мысалы, арнайы қолдау бөлмесінде білім алуы [15].

Зерттеу нәтижелері ерекше білім беру қажеттіліктері бар оқушылардың сыныптастарымен бірге тұрақты түрде білім алуы жағдайында оқыту әдістерінің алуан

түрлілігі жиірек қолданылатынын көрсетті. Атап айтқанда, бірлескен оқыту, топтық және зертханалық жұмыстар сияқты оқушыға бағытталған әдістердің қолданылу жиілігі артқан. Бұл нәтижелер ерекше білім беру қажеттіліктері бар оқушылардың білім алу қажеттіліктерін қанағаттандыру үшін оқытудың әртүрлі әдістері мен ұйымдастыру формаларын қолданудың маңыздылығын көрсетеді. Сонымен қатар зерттеу нәтижелері ерекше білім беру қажеттіліктерінің немесе бұзылыстардың деңгейіне қарамастан, оқушылардың сыныптастарымен бірге тұрақты түрде білім алуы олардың оқу және әлеуметтену нәтижелеріне оң әсер ететінін көрсеткен.

Италияның инклюзивті білім беру саласындағы тәжірибесін ескере отырып, Италия мен Қазақстандағы инклюзивті білім беру жүйесі мен ерекше білім беру қажеттіліктері бар оқушыларға көрсетілетін психологиялық-педагогикалық қолдаудың құрылымдық ерекшеліктері 1 және 2-кестелерде салыстырмалы түрде көрсетуге болады.

Кесте 1. Италия мен Қазақстандағы инклюзивті білім беру жүйесінің салыстырмалы көрсеткіштері

Көрсеткіштер	Италия	Қазақстан
Инклюзивті білім берудің басталу кезеңі	1970-жылдар	2000-жылдардан кейін
Заңнамалық база	Конституция, 118/1971, 517/1977	ҚР «Білім туралы» Заңы, №500, №385 бұйрықтар
МШБ балаларын оқыту орны	Жалпы мектеп	Жалпы мектеп
Көмекші мамандар түрі	Көмекші мұғалім (Support Teacher)	Педагог-ассистент, дефектолог, логопед, психолог
Мамандар дайындау ұзақтығы	Арнайы 1 жылдық курс	ЖОО-да арнайы бағыт бойынша дайындық
Арнайы мектептер үлесі	Төмендеп жатыр	Сақталған, бірақ интеграция артуда
Оқу бағдарламаларын бейімдеу	Иә	Иә
Бағалау түрі	Жекелеген тәсілдер	Жекелеген, 5 балдық шкала, жеңілдетілген

Кесте 2. Италиядағы және Қазақстандағы психологиялық-педагогикалық қолдаудың компоненттері

Қолдау түрі	Италия	Қазақстан
Арнайы оқу бағдарламасы	Иә	Иә
Оқу құралдарын бейімдеу	Иә	Иә
Педагогикалық ассистент	Иә (сертификатталған)	Иә (ПМПК ұсынысымен)
Арнайы мамандармен түзету жұмысы	Иә (Support Room)	Иә (Дефектолог, логопед)
Оқу жетістігін бағалау	Жекелендірілген	Жеңілдетілген, қосымша уақыт
Қолайлы орта (инклюзив аймақ)	Иә	Иә

Басқа ғылыми жобалардың нәтижелері де ерекше білім беру қажеттіліктері бар оқушыларды инклюзивті білім беру ортасында оқыту барысында арнайы білім беру және терапевтік тәжірибелерде әзірленген құралдар, әдістер мен тәсілдерді қолданудың оң нәтижелерін көрсетеді. Мысалы, Ф.Агрилло, Э.Заппала және П.Айеллоның жобалық зерттеуінде аутизм спектрі бұзылыстары бар балаларды қолдауда Денвер моделін Италияның инклюзивті білім беру жүйесіне енгізу тәжірибесі қарастырылған.

Зерттеу нәтижелері Денвер моделін нақты мектеп тәжірибесінде қолдану мұғалімдердің оқыту тәсілдерін бейімдеуіне және оқу үдерісін ұйымдастырудың тиімділігін арттыруға ықпал ететінін көрсетті. Сонымен қатар авторлар мұғалімдерді осы бағытта арнайы даярлау мен тренингтерден өткізудің және алынған әдістерді күнделікті мектеп тәжірибесіне жүйелі түрде енгізудің маңыздылығын атап көрсетеді [16]. Сонымен қатар арнайы білім беру саласында әзірленген бірқатар әдістер мен құралдарды жалпы білім беретін мектеп жағдайында қолдану ерекше білім беру қажеттіліктері жоқ оқушылар үшін де пайдалы болуы мүмкін. Мысалы, қосымша және баламалы коммуникация (Augmentative and Alternative Communication — AAC) құралдарының тиімділігін зерттеуге бағытталған жұмыстарда AAC таңбалары бар кітаптарды пайдалану күрделі коммуникативтік қажеттіліктері бар оқушылардың ғана емес, сонымен қатар басқа оқушылардың да тілдік дағдыларын дамытуға қызығушылық пен қолдау тудыратыны көрсетілген. Бұл тәсілдерді жалпы білім беру үдерісіне енгізу оқушылардың өзара әрекеттесуін кеңейтіп, оқу ортасының икемділігін арттыруға мүмкіндік береді.

Жоғарыда келтірілген зерттеулердің нәтижелері арнайы білім беру тәжірибесінде тиімділігі дәлелденген әдістер мен құралдарды жалпы білім беретін мектептердің оқу үдерісіне бейімдеп қолданудың маңыздылығын көрсетеді. Мұндай тәсілдер инклюзивті мәдениетті дамытуға және барлық оқушылардың ортақ білім беру кеңістігінде білім алуына жағдай жасауға ықпал етеді. Бұл жағдайда ерекше білім беру қажеттіліктері бар оқушылар сыныптастарымен бірге білім алып қана қоймай, өздерінің жеке білім беру қажеттіліктеріне сәйкес қажетті психологиялық-педагогикалық қолдауды да ала алады.

1970-жылдары қабылданған *Integrazione Scolastica* бағытына қатысты заңнамалық реформалар Италияның мектеп жүйесінде ерекше білім беру қажеттіліктері бар оқушыларды жалпы білім беру ортасына кіріктірудің құқықтық негізін қалыптастыруда маңызды рөл атқарды. Дегенмен кейінгі зерттеулер Италиядағы инклюзивті білім беру тәжірибесінде бірқатар мәселелердің сақталғанын көрсетеді. Атап айтқанда, ерекше білім беру қажеттіліктері бар оқушылардың құқықтары мен көрсетілетін қолдау шараларын ұйымдастыруда медициналық модельдің ықпалы байқалатыны туралы ғылыми пікірлер бар. Сонымен бірге инклюзивті білім беру саласындағы инновациялық тәсілдерді енгізу қарқынына және оларды мектеп тәжірибесіне жүйелі түрде интеграциялауға қатысты пікірталастар жалғасуда.

Инклюзивті білім беру саласында жүргізілген зерттеулердің көптігі осы бағыттың ғылыми тұрғыдан кеңінен зерттеліп келе жатқанын көрсетеді. Әдебиеттерде инклюзивті білім берудің әртүрлі аспектілеріне арналған көптеген зерттеулер мен шолулар кездеседі. Олардың қатарында инклюзивті білім беруге қатысты көзқарастар, оның тиімділігі, жекелеген пәндерді инклюзивті ортада оқыту, білім алушылардың белгілі бір топтарын оқу үдерісіне кіріктіру, инклюзияның әлеуметтік аспектілері, ерекше білім беру қажеттіліктері бар оқушыларға педагогикалық, психологиялық және әлеуметтік қолдау көрсету, сондай-ақ арнайы педагогикада қолданылатын әдістерді жалпы білім беретін мектеп тәжірибесіне енгізу мәселелері бар. Бұл бағыттағы зерттеулер Қазақстанда да, шетелдік ғылыми ортада да жүргізілуде. Мысалы, Қазақстандық зерттеушілер Л.А. Шотыбаева мен Ғ.Ә. Абаева психологиялық-педагогикалық қолдау кабинеттерінің қызметін жетілдіру мәселелерін қарастыра отырып, инклюзивті ортадағы оқу-тәрбие үдерісінің адаптивті моделін қалыптастыру, ерекше білім беру қажеттіліктері бар оқушыларға қолайлы жағдай жасау, олардың әлеуетін жүзеге асыруда құрдастарының қолдауын ұйымдастыру және инклюзивті білім беру жүйесін нормативтік-құқықтық тұрғыдан жетілдіру қажеттігін атап көрсетеді. Авторлардың пікірінше, инклюзивті ортада білім алушының жеке қажеттіліктеріне сәйкес жағдай жасау оның әлеуетін толық жүзеге асыруына және өз мүмкіндіктеріне сай білім алуына ықпал етеді [17].

Қазақстан мен Италиядағы инклюзивті білім беру тәжірибесін және ерекше білім беру қажеттіліктері бар оқушыларға көрсетілетін психологиялық-педагогикалық қолдау жүйесін салыстырғанда, педагогтердің функционалдық рөліне қатысты белгілі бір ерекшеліктерді байқауға болады. Италияның инклюзивті білім беру жүйесінде жалпы сыныптағы

педагогикалық қызметке, негізінен, екі санаттағы мұғалім қатысады: сынып немесе пән мұғалімі және қолдаушы мұғалім (*insegnante di sostegno*). Қолдаушы мұғалімдер арнайы даярлықтан өтіп, ерекше білім беру қажеттіліктері бар оқушылар оқитын сыныптарға тағайындалады.

Италияның нормативтік талаптарына сәйкес, бұл екі санаттағы педагогтердің функционалдық міндеттері ерекшеленгенімен, олар сыныптағы барлық оқушылардың білім алу үдерісіне ортақ жауапкершілік қағидаты негізінде әрекет етеді. Қолдаушы мұғалімнің негізгі міндеті тек ерекше білім беру қажеттіліктері бар оқушыға жеке қолдау көрсету емес, оның сыныптың жалпы оқу үдерісіне толық қатысуына жағдай жасау болып табылады. Сонымен қатар зерттеулерде Италия мектептеріндегі педагогикалық тәжірибеге қатысты белгілі бір ұйымдастырушылық және кәсіби мәселелер де қарастырылады. Атап айтқанда, дәстүрлі педагогикалық рөлдер мен қалыптасқан кәсіби тәжірибелерге байланысты пән немесе сынып мұғалімдері мен қолдаушы мұғалімдердің мәртебесі мен қызметін қабылдауда айырмашылықтар болуы мүмкін екені көрсетіледі. Италияда қолдаушы мұғалімдер санының өсуі инклюзивті білім беруді ұйымдастырудағы олардың рөлінің маңыздылығын көрсететін көрсеткіштердің бірі болып табылады. Мысалы, Италияның Білім министрлігінің (MIUR) деректеріне сәйкес, 2017–2018 оқу жылында елдегі қолдаушы мұғалімдердің саны шамамен 156 мың адамды құрап, барлық мұғалімдердің 17,9%-ына тең болған.

Италиядағы көмекші мұғалімдер басқа Еуропа елдерінен айырмашылығы, инклюзивті сыныптарда оқыту үрдісін жүргізу үшін 1 жылдық мамандандырылған дайындықтан өтуі шарт. Теориялық тұрғыдан алғанда, бұл сынып немесе пән мұғалімдеріне тең мәртебе беріп, мұғалімдерге қолдау көрсете алады. Алайда іс жүзінде көмекші мұғалім мамандығы шектеулі мұғалімдік жұмыс иесі ретінде тануға әкелді. Бұны, тіпті, көмекші мұғалімдердің өздері де сынып жетекшінің салыстырғанда екінші рольдеміз деп түсіндіреді. Көмекші мұғалімдердің кәсіби құзыреттілігі Италияда өзекті тақырыптардың бірі болып саналады. Зерттеулер көрсеткендей, бұл мұғалімдер жартысы өздерін «дұрыс» мұғалімдер ретінде сезінбейді немесе қабылдамайды.

Қазақстанда 2019 жылдан бастап жалпы білім беретін мектептерде ерекше білім беру қажеттіліктері бар оқушыларға жеке қолдау көрсету мақсатында педагог-ассистент қызметі енгізіле бастады. Педагог-ассистент ретінде педагогикалық және арнайы педагогикалық білімі бар мамандар жұмыс істей алады. Оның негізгі міндеті — ерекше білім беру қажеттіліктері бар баланың сабақ барысында және өз бетінше оқу әрекеті кезінде мінез-құлық ережелерін сақтауына, оқу үдерісіне қатысуына және әлеуметтік бейімделуіне жеке қолдау көрсету.

Психофизикалық дамуында және мінез-құлқында ерекшеліктері бар білім алушыларға педагог-ассистенттің тұрақты қолдау көрсетуі психологиялық-медициналық-педагогикалық консультацияның (ПМПК) ұсынымдары негізінде жүзеге асырылады. Осыған байланысты педагог-ассистенттің көмегі аутизм спектрі бұзылыстары, мінез-құлық ерекшеліктері, тірек-қимыл аппаратының бұзылыстары және басқа да тұрақты жеке қолдауды қажет ететін жағдайлары бар оқушыларға көрсетілуі мүмкін. Сонымен қатар психологиялық-педагогикалық қолдау қызметінің шешімі негізінде мінез-құлқында жеңіл қиындықтары бар немесе сабақ барысында бейімделуінде уақытша қиындықтар байқалатын оқушыларға педагог-ассистенттің қолдауы белгілі бір мерзімге, атап айтқанда бір тоқсанға ұйымдастырылуы мүмкін. Қажет болған жағдайда әрі қарай қолдау көрсету мәселесі ПМПК қорытындысы мен ұсынымдары негізінде қайта қаралады.

Қазақстандағы педагог-ассистент қызметінің қалыптасуы Италияның инклюзивті білім беру жүйесіндегі қолдаушы педагог (*insegnante di sostegno*) тәжірибесімен кейбір ұқсастықтарға ие болғанымен, олардың кәсіби функциялары мен жауапкершілік деңгейі толық сәйкес келмейді. Қазақстандағы педагог-ассистенттің негізгі қызметі оқушыға жеке қолдау көрсетуге бағытталса, Италиядағы қолдаушы мұғалім педагогикалық үдерістің толыққанды қатысушысы ретінде сыныптағы барлық оқушылардың білім алуына жауапкершілікпен қатысады. Қазақстанда педагог-ассистент қызметінің мазмұны мен кәсіби құзыреттеріне қатысты практикалық мәселелер әлі де талқылануда. Атап айтқанда, педагог-ассистенттің

функционалдық міндеттерін нақтылау, арнайы даярлығын жетілдіру, жалпы білім беретін мектеп мұғалімдерімен өзара әрекеттесу тетіктерін белгілеу және оның қызметінің тиімділігін бағалау мәселелері одан әрі нормативтік және практикалық тұрғыдан жетілдіруді қажет етеді.

Инклюзивті білім беру жағдайында Қазақстан мен Италия мектептерінің ортақ ерекшеліктерінің бірі — жалпы білім беретін мектептердің ерекше білім беру қажеттіліктері бар оқушылардың отбасыларына, мұғалімдерге және білім беру ұйымдарына психологиялық-педагогикалық кеңес беру мен әдістемелік қолдау көрсететін өзара байланысқан қызметтер жүйесінің құрамдас бөлігі болуы. Мұндай өзара әрекеттестік оқушының білім алу қажеттіліктерін анықтауға және оған қажетті қолдау түрлерін ұйымдастыруға бағытталған. Сонымен бірге ерекше білім беру қажеттіліктері бар оқушыларға психологиялық-педагогикалық қолдау көрсетудің мазмұны мен ұйымдастыру формаларына қатысты бірқатар мәселелер өзекті болып отыр. Олардың қатарында ата-аналарға психологиялық-педагогикалық кеңес беру, мұғалімдердің кәсіби біліктілігін арттыру, педагогтерге әдістемелік қолдау көрсету, ата-аналармен өзара әрекеттесу, оқушыларды кәсіби бағдарлау және білім алушылардың әлеуметтік бейімделуін қолдау мәселелері бар. Осылайша, Қазақстан мен Италияның инклюзивті білім беру тәжірибесін салыстыру екі елде де ерекше білім беру қажеттіліктері бар оқушыларды жалпы білім беру ортасына енгізуге бағытталған қолдау жүйесінің қалыптасқанын көрсетеді. Алайда педагогтердің кәсіби рөлі, жеке қолдау тетіктері, арнайы мамандардың функциялары және психологиялық-педагогикалық қолдауды ұйымдастыру формаларында айырмашылықтар бар.

Қорытынды

Инклюзивті білім беруге қатысты Италияндық тәжірибелер ерекше білім беру қажеттілігі бар оқушыларды жалпы мектеп жағдайында психологиялық-педагогикалық қолдауды ұйымдастыруда бірқатар қайшылықтарды көрсетті. Бір жағынан, Италияндық модель адами құқықты ескеретін, оның тұлғалық және әлеуметтік факторларына мән бере отырып, МШБ био-психо-әлеуметтік қолдау моделіне жақын. Екінші жағынан, ерекше білім беру қажеттілігі бар оқушыларды анықтаудың негізгі жолы әлі де медициналық болып қала береді. Және де медициналық диагноздарға негізделген арнайы білім беру қажеттіліктері бар балалардың санаттарының кеңеюі қосымша ресурстарды бөлуді негіздеу үшін стигматизация мен шеттету құбылыстарының күшеюіне қауіп төндіреді. Бұл мәселелер мұғалімдердің соңғы заңнамалық әзірлемелерді ұсынуы және ерекше білім беру қажеттілігі бар оқушылар үшін инклюзивті және эксклюзивті тәжірибе туралы әртүрлі пікірлерімен ерекшеленеді.

Инклюзивті білім беруге қатысты Қазақстандық тәжірибелер Еуропа елдерінен кем түседі деп айта алмаймыз. ЕББҚ бар балаларды ерте анықтау мақсатында ананың жүктілік кезінен бастау алатын скриннинг жүйе заңнамалық тұрғыдан бекітілген. Сонымен қатар, психологиялық-медициналық-педагогикалық консультацияда ерте жас, мектепке дейінгі жас, мектеп жасындағы және аутизм спектрі бар балаларды психологиялық-педагогикалық тексеру және кеңес беру бағдарламасын әзірлеудің өзектілігі, инклюзивті білім беруді дамыту және ерекше білім беру қажеттіліктері бар балаларды тексеру және кеңес беру бойынша халыққа көрсетілетін қызметтердің сапасын арттыру жағдайында ПМПК қызметін реформалау қажеттілігіне байланысты білім беруді дамытудың 2020-2025 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасына сәйкес психологиялық-медициналық-педагогикалық консультациялар медициналық үлгіден педагогикалық үлгіге көшеді. Медициналық диагноз қоюға бағытталған медициналық үлгіден айырмашылығы, әлеуметтік-педагогикалық үлгіге негізделген ПМПК қызметі балалардың білім беру ұйымдарында ерекше оқу жағдайларын жасау мақсатында олардың ерекше білім беру қажеттіліктерін анықтауға бағытталған.

ЕББҚ бар оқушыларды жалпы мектеп жағдайында педагогикалық қолдауды ұйымдастыруда оқушыны оқу бағдарламасын өзгерту, қолайлы орта тудырту, арнайы мамандар көмегін беру, оқушының бұзылыс деңгейіне байланысты, педагог-ассистентті ұсыну басқа дамыған елдер тәрізді шынайы тәжірибеге енгізілген. Бірақ инклюзивті білім алған оқушының сапа деңгейін анықтау тақырыбы маңызды рөл болып табылады. Бұл бағыттағы инвестициялар инклюзивтіліктің біркелкі дамуына ықпал етеді. Инклюзивті

үдерістер мен инклюзивті нәтижелер арасындағы байланысқа қатысты оқушының жетістіктері мен әлеуметтік белсенділігі тұрғысынан нәтижелеріне нақты сілтемелер жасай отырып, зерттеу дәлелдері, мониторинг және бағалау тетіктеріне жұмыстар атқарылуын күтеді.

Әдебиеттер тізімі

1. Қазақстан Республикасының 2007 жылғы 27 шілдедегі № 319-III «Білім туралы» Заңы (2026 жылғы 7 шілдедегі жағдай бойынша өзгерістер мен толықтырулармен). – URL: <https://adilet.zan.kz/kaz/docs/Z070000319>
2. Елисеева И.Г., Ерсарина А.К. Жалпы білім беру мектептеріндегі ерекше білім алуды қажет ететін балаларға психологиялық-педагогикалық қолдау көрсету: әдіс.нұсқаулық. - Алматы: ТП ҰҒПО, 2019. – 92 б.
3. Елисеева И.Г., Аханова Ж.Б. Психолого-педагогическая поддержка школьников с особыми образовательными потребностями в общеобразовательной школе (уровневый подход): метод. рекомендации. – Алматы: ННПЦ РСИО, 2020. - 76 с.
4. Leijen A., Arcidiacono F., Baucal A. The Dilemma of Inclusive Education: Inclusion for Some or Inclusion for All. *Frontiers in Psychology*, 2021. Volume 12. 633066. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.633066>
5. Haug P. Understanding inclusive education: ideals and reality. *Scandinavian Journal Disability Research*, 2017. Volume 19. 206–217. <https://doi.org/10.1080/15017419.2016.1224778>
6. Van Mieghem A., Verschueren K., Petry, K., Struyf E. An analysis of research on inclusive education: a systematic search and meta review. *International Journal of Inclusive Education*, 2018. Volume 24. 675–689. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1482012>
7. Kivirand T., Leijen Ä., Lepp L., Tammemäe T. Designing and implementing an in-service training course for school teams on inclusive education: reflections from participants. *Education Sciences*, 2021. Volume 11. 166. <https://doi.org/10.3390/educsci11040166>
8. Ainscow M., Miles, S. Making education for all inclusive: where next? *Prospects*, 2008. Volume 38. 15–34. <https://doi.org/10.1007/s11125-008-9055-0>
9. Hornby G. Inclusive special education: evidence-based practices for children with special needs and disabilities. *British Journal Special Education*, 2015. Volume 42. 232–252. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12101>
10. Magnusson G. An amalgam of ideals – images of inclusion in the Salamanca statement. *International Journal of Inclusive Education*, 2019. Volume 23. 677–690. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1622805>
11. European Agency for Special Needs and Inclusive Education. EASIE: Methodology report. [Electronic resource]. – 2018. – Access mode: https://www.european-agency.org/sites/default/files/easie_methodology_report_updated_2018.pdf (date of access: 27.06.2026).
12. Buchner T., Shevlin M., Donovan M. Same Progress for All? Inclusive Education, the United Nations Convention on the Rights of Persons With Disabilities and Students With Intellectual Disability in European Countries. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 2020. Volume 18. Issue 1. 7-22. <https://doi.org/10.1111/jppi.12368>
13. D'Alonzo L., Canevaro A., Ianes D. L'integrazione scolastica degli alunni disabili dal 1977 al 2007. Risultati di una ricerca attraverso lo sguardo delle loro famiglie. – Bozen-Bolzano University Press, 2009. – 256 p.
14. Ianes D., Demo H., Zambotti F. Integration in Italian schools: teachers' perceptions regarding day-to-day practice and its effectiveness. *International Journal of Inclusive Education*, 2014. Volume 18. Issue 6. 626–653. <https://doi.org/10.1080/13603116.2013.802030>
15. Ianes, D., Demo, H., Dell'Anna, S. Inclusive education in Italy: Historical steps, positive developments, and challenges. *Prospects*, 2020. Volume 49. Issue 3-4. 249–263. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09509-7>
16. Agrillo F., Zappala E., Aiello P. The Group-based Early Start Denver Model in the Italian educational context: a case study //In Sezione SIPeS (Eds.). *Ricerca, scenari, emergenze*

sull'inclusione. Tomo 2. Atti del Convegno Internazionale SIRD. – Roma, 2019. – P.19-26.

17. Шотыбаева Л.А., Абаева Ғ.Ә. Жалпы білім беретін мекемелерде психологиялық педагогикалық сүйемелдеу кабинет қызметінің әлеуметтік білім беру модельне сай тиімділігін көтеру шарттары. Абай атындағы ҚазҰПУ-нің Хабаршысы, «Психология» сериясы, 2022. №1(70), 119-130. <https://doi.org/10.51889/2022-1.1728-7847.19>

References

1. Qazaqstan Respublikasynyñ 2007 jylǵy 27 şildedegi № 319-III «Bilim turaly» Zańy (2026 jylǵy 7 şildedegi jaǵdai boıynşa ózgerister men tolyqtyrularmen). – URL: <https://adilet.zan.kz/kaz/docs/Z070000319>

2. Eliseeva I.G., Ersarina A.K. Jalpy bilim beru mektepterindegi erekshe bilim aludy qajet etetin balalarǵa psihologiyalyq-pedagogikalyq qoldau kórsetu: ádistemelik nusqaulyq. - Almaty: TP UǴPO, 2019. - 92 b.

3. Eliseeva I.G., Ahanova ZH.B. Psihologo-pedagogicheskaya podderzhka shkol'nikov s osobymi obrazovatel'ny mi potrebnostyami v obshcheobrazovatel'noj shkole (urovnevyy podhod): metod. rekomendacii. – Almaty: NNPC RSIO, 2020. - 76 s.

4. Leijen A., Arcidiacono F., Baucal A. The Dilemma of Inclusive Education: Inclusion for Some or Inclusion for All. *Frontiers in Psychology*, 2021. Volume 12. 633066. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.633066>

5. Haug P. Understanding inclusive education: ideals and reality. *Scandinavian Journal Disability Research*, 2017. Volume 19. 206–217. <https://doi.org/10.1080/15017419.2016.1224778>

6. Van Miegheem A., Verschueren K., Petry, K., Struyf E. An analysis of research on inclusive education: a systematic search and meta review. *International Journal of Inclusive Education*, 2018. Volume 24. 675–689. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1482012>

7. Kivirand T., Leijen Ä., Lepp L., Tammemäe T. Designing and implementing an in-service training course for school teams on inclusive education: reflections from participants. *Education Sciences*, 2021. Volume 11. 166. <https://doi.org/10.3390/educsci11040166>

8. Ainscow M., Miles, S. Making education for all inclusive: where next? *Prospects*, 2008. Volume 38. 15–34. <https://doi.org/10.1007/s11125-008-9055-0>

9. Hornby G. Inclusive special education: evidence-based practices for children with special needs and disabilities. *British Journal Special Education*, 2015. Volume 42. 232–252. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12101>

10. Magnusson G. An amalgam of ideals – images of inclusion in the Salamanca statement. *International Journal of Inclusive Education*, 2019. Volume 23. 677–690. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1622805>

11. European Agency for Special Needs and Inclusive Education. EASIE: Methodology report. [Electronic resource]. – 2018. – Access mode: https://www.european-agency.org/sites/default/files/easie_methodology_report_updated_2018.pdf (date of access: 27.06.2026).

12. Buchner T., Shevlin M., Donovan M. Same Progress for All? Inclusive Education, the United Nations Convention on the Rights of Persons With Disabilities and Students With Intellectual Disability in European Countries. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 2020. Volume 18. Issue 1. 7-22. <https://doi.org/10.1111/jppi.12368>

13. D'Alonzo L., Canevaro A., Ianes D. L'integrazione scolastica degli alunni disabili dal 1977 al 2007. Risultati di una ricerca attraverso lo sguardo delle loro famiglie. – Bozen-Bolzano University Press, 2009. – 256 p.

14. Ianes D., Demo H., Zambotti F. Integration in Italian schools: teachers' perceptions regarding day-to-day practice and its effectiveness. *International Journal of Inclusive Education*, 2014. Volume 18. Issue 6. 626–653. <https://doi.org/10.1080/13603116.2013.802030>

15. Ianes, D., Demo, H., Dell'Anna, S. Inclusive education in Italy: Historical steps, positive developments, and challenges. *Prospects*, 2020. Volume 49. Issue 3-4. 249–263. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09509-7>

16. Agrillo F., Zappala E., Aiello P. The Group-based Early Start Denver Model in the Italian educational context: a case study //In Sezione SIPeS (Eds.). Ricerca, scenari, emergenze sull'inclusione. Tomo 2. Atti del Convegno Internazionale SIRD. – Roma, 2019. – P.19-26.

17. Shotybaeva L.A., Abaeva G.A. Jalpy bilim beretin mekemelerde psihologiyalyk-pedagogikalyk suyemeldeu kabinet kyzmetinin aleumettik bilim beru modeline sai tiimdiligin koteru sharttary // Abai atyndagy KazNPU-nin Khabarshysy. «Psikhologiya» seriasy. – 2022. - №1(70) - 119-130 b. <https://doi.org/10.51889/2022-1.1728-7847.19>

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ В ИТАЛИИ И КАЗАХСТАНЕ: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ

ТОЛЕШОВА А.А.¹, БЕКМУРАТ А.Т.^{2*}, ПОРЕМБСКА М.³

Толешова Акерке Абдиманатовна¹ – Докторант образовательной программы «Подготовка специалистов по специальной педагогике», Казахский национальный педагогический университет имени Абая, г. Алматы, Казахстан

E-mail: akerke-91t@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0906-6164>

*Бекмурат Айдос Тамдыбекович² – PhD, образовательная программа «Педагогика, психология и методика начального обучения», Институт педагогики и традиционного искусства, Кызылординский университет имени Коркыт Ата, г. Кызылорда, Казахстан

E-mail: bekaidos61@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-1315-5007>

Порембска Марта³ – PhD, Академия специальной педагогики имени Марии Гжегожевской, г. Варшава, Польша.

E-mail: marta.poremska@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-2986-8773>

Аннотация. В статье рассматриваются особенности организации психолого-педагогического сопровождения детей с особыми образовательными потребностями в условиях общеобразовательной школы в современной системе инклюзивного образования. Основная цель исследования заключается в проведении сравнительного анализа опыта обучения детей с особыми образовательными потребностями и организации психолого-педагогического сопровождения в общеобразовательных школах Италии и Казахстана. В исследовании рассматривается значение Конвенции ООН о правах ребенка 1989 года и Саламанкской декларации ЮНЕСКО 1994 года как международных основ развития инклюзивного образования. Среди европейских стран Италия характеризуется как одно из государств, начавших развитие инклюзивного образования на ранних этапах. В образовательной системе Италии созданы условия для обучения детей с особыми образовательными потребностями совместно со своими сверстниками в общеобразовательных школах, при этом доля специальных школ постепенно сокращается. Вместе с тем реализация инклюзивного образования сопровождается рядом организационных и педагогических трудностей. В статье проводится сравнительный анализ нормативных и организационных особенностей системы психолого-педагогического сопровождения в Италии и Казахстане, деятельности педагогов и специалистов, адаптации образовательной среды, а также механизмов поддержки детей с особыми образовательными потребностями. Результаты исследования позволяют выявить общие и отличительные особенности практики инклюзивного образования в двух странах.

Ключевые слова: дети с особыми образовательными потребностями, инклюзивное образование, психолого-педагогическое сопровождение, специальные педагоги, сравнительный анализ.

PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGICAL SUPPORT FOR CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN ITALY AND KAZAKHSTAN: A COMPARATIVE ANALYSIS

TOLESHOVA A.A.¹, BEKMURAT A.T.^{2*}, POREMBSKA M.³

Toleshova Akerke Abdimanapovna¹ – PhD student of the educational program «Training of specialists in special pedagogy», Kazakh national pedagogical university named after Abai, Almaty, Kazakhstan

E-mail: akerke-91t@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0906-6164>

*Bekmurat Aidos Tamdybekuly² – PhD, educational program «Pedagogy, psychology and methods of primary education», Institute of pedagogy and traditional arts, Korkyt Ata Kyzylorda university, Kyzylorda, Kazakhstan

E-mail: bekaidos61@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-1315-5007>

Poremska Marta³ – PhD, Maria Grzegorzewska academy of special pedagogy, Warsaw, Poland.

E-mail: marta.poremska@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-2986-8773>

Abstract. The article examines the specific features of organizing psychological and pedagogical support for children with special educational needs in mainstream schools within the contemporary system of inclusive education. The main purpose of the study is to conduct a comparative analysis of the practices of educating children with special educational needs and providing them with psychological and pedagogical support in mainstream schools in Italy and Kazakhstan. The study considers the significance of the 1989 United Nations Convention on the Rights of the Child and the 1994 UNESCO Salamanca Statement as international foundations for the development of inclusive education. Among European countries, Italy is characterized as one of the states that began developing inclusive education at an early stage. The Italian education system provides opportunities for children with special educational needs to study alongside their peers in mainstream schools, while the proportion of special schools has gradually decreased. At the same time, the implementation of inclusive education is accompanied by a number of organizational and pedagogical challenges. The article comparatively analyzes the regulatory and organizational features of psychological and pedagogical support systems in Italy and Kazakhstan, the roles of teachers and specialized professionals, the adaptation of the educational environment, and mechanisms for supporting children with special educational needs. The findings make it possible to identify common and distinctive features of inclusive education practices in the two countries.

Key words: children with special educational needs, inclusive education, psychological and pedagogical support, special education teachers, comparative analysis.