

**МЕКТЕПКЕ ДЕЙІНГІ, БАСТАУЫШ БІЛІМ БЕРУ,
АРНАЙЫ ЖӘНЕ ҚОСЫМША БІЛІМ БЕРУ МӘСЕЛЕЛЕРІ
ПРОБЛЕМЫ ДОШКОЛЬНОГО И НАЧАЛЬНОГО,
СПЕЦИАЛЬНОГО И ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

МРНТИ 14.23.07

<https://doi.org/10.51889/2959-5762.2024.83.3.032>

**ПРОФИЛЬ ИНКЛЮЗИВНОГО КЛАССА:
КУЛЬТУРНАЯ ВАЛИДАЦИЯ ОЦЕНОЧНОГО ИНСТРУМЕНТА И ЕГО
ПРИМЕНИМОСТЬ В КОНТЕКСТЕ ДОШКОЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ В КАЗАХСТАНЕ**

Мусабалинова А.А.,^{1*}  Полат Ф.,²  Жолдасова К.К.² 

¹ Университет КИМЭП, г. Алматы, Казахстан

² АОО Назарбаев Университет, г. Астана, Казахстан

Аннотация

Данная статья посвящена теме инклюзивного дошкольного образования в Казахстане. Группа ученых АОО «Назарбаев Университет» провела исследование с участием специальных педагогов тринадцати государственных дошкольных организаций Астаны и Караганды. В течение четырех месяцев 2022 года исследователи изучали и тестировали Профиль инклюзивного класса (Inclusive Classroom Profile – далее ICP) в тринадцати детских садах Казахстана. Результаты исследования указывают на недостаточное развитие инклюзивного образования в дошкольных организациях общего типа Казахстана. Профиль инклюзивного класса (ICP), разработанный в Великобритании, позволил практикам Казахстана самостоятельно провести мониторинг и установить уровень качества проводимой работы по включению детей с особыми образовательными потребностями (далее – ООП) в свои дошкольные организации. Профиль инклюзивного класса (ICP) также позволил педагогам оценить применимость этого инструмента в контексте дошкольного образования в Казахстане. Это репликация аналогичного исследования в Швеции, в связи с чем результаты исследования имеют свою ценность для практиков и ученых на национальном и международном уровнях.

Ключевые слова: инклюзивное образование, раннее детство, дошкольное образование, инструмент оценки качества, Казахстан.

**ИНКЛЮЗИВТІ СЫНЫПТЫҢ ПРОФИЛІ:
БАҒАЛАУ ҚҰРАЛЫН МӘДЕНИ ТҮРҒЫДАН РАСТАУ ЖӘНЕ
ОНЫҢ ҚАЗАҚСТАНДАҒЫ МЕКТЕПКЕ ДЕЙІНГІ БІЛІМ БЕРУ
КОНТЕКСТІНДЕ ҚОЛДАНЫЛУЫ**

А.А. Мұсабалинова,^{1*} Ф. Полат,² Қ.Қ. Жолдасова²

¹ КИМЭП Университеті, Алматы қ., Қазақстан

² Назарбаев Университеті ДББҰ, Астана қ., Қазақстан

Аңдатпа

Бұл мақала Қазақстандағы инклюзивті мектепке дейінгі білім беру тақырыбына арналған. «Назарбаев Университеті» ДББҰ бір топ ғалымдары Астана және Қарағанды қалаларындағы он үш мемлекеттік балабақшаның арнайы педагогтерін тарта отырып зерттеу жүргізді. 2022 жылдың төрт айында зерттеушілер Қазақстандағы балабақшаларда инклюзивті сынып профилін (Inclusive Classroom Profile – бұдан әрі ICP) зерттеп, сынақтан өткізді. Зерттеу нәтижелері Қазақстандағы жалпы типтегі мектепке дейінгі білім беру ұйымдарында инклюзивті білім берудің жеткілікті дамығанын көрсетті. Ұлыбританияда әзірленген бұл инклюзивті сынып профилі (ICP) педагогтерге Қазақстанда мектепке дейінгі білім беру контекстінде бұл құралды пайдалануды бағалауға мүмкіндік берді. Бұл Швециядағы ұқсас зерттеудің қайталануы, сондықтан зерттеу нәтижелері практиктер мен ғалымдар үшін ұлттық деңгейде де, халықаралық деңгейде де құнды болып табылады.

Түйін сөздер: инклюзивті білім беру, ерте балалық шақ, мектепке дейінгі білім беру, сапаны бағалау құралы, Қазақстан.

INCLUSIVE CLASSROOM PROFILE: CULTURAL VALIDATION OF THE ASSESSMENT TOOL AND ITS APPLICABILITY IN THE CONTEXT OF PRESCHOOL EDUCATION IN KAZAKHSTAN

Mussabalinova A.,^{1*} Polat F.,² Zholdasova K.²

¹KIMEP University, Almaty, Kazakhstan

²AEO Nazarbayev University, Astana, Kazakhstan

Abstract

This article is devoted to the topic of inclusive preschool education in Kazakhstan. A group of scientists from AEO "Nazarbayev University" conducted a study with special pedagogues of thirteen state preschool organizations in Astana and Karaganda. For four months in 2022, special educators studied and tested the Inclusive Classroom Profile (ICP) in thirteen kindergartens in Kazakhstan. The findings revealed insufficient development of inclusive education in mainstream preschools in Kazakhstan. The ICP, developed in the UK, enabled practitioners to independently monitor and identify the quality of inclusion of children with special educational needs (hereinafter – SEN) in their preschool organizations. The ICP also allowed educators to assess this tool's applicability in the context of preschool education in Kazakhstan. This is a replication of a similar study in Sweden. Therefore, the study results have value for practitioners and scientists at the national and international levels.

Keywords: inclusive education; early childhood; preschool education; quality assessment tool; Kazakhstan.

Введение. Инклюзивное образование впервые было определено в национальном законодательстве Казахстана в 2011 году [1]. Однако с 2021 года формулировки понятий «инклюзивное образование», «лицо (ребенок) с особыми образовательными потребностями» существенно изменились [2]. До внесения изменений в нормативные документы в 2021 году понятие «инклюзивное образование» в Казахстане предполагало охват детей с особыми образовательными потребностями, обусловленными ограничениями по состоянию здоровья. В 2022 году Министерством просвещения Республики Казахстан (далее – МП РК) были внесены изменения в некоторые нормативные акты в области дошкольного образования: издан новый приказ МП РК № 348 от 03 августа 2022 года «Об утверждении государственного общеобязательного стандарта дошкольного воспитания и обучения, начального, основного среднего и общего среднего, технического и профессионального, послесреднего образования» в который введено новое понятие о детях с особыми образовательными потребностями как «дети, которые испытывают постоянные или временные потребности в специальных условиях для получения образования соответствующего уровня и дополнительного образования». Также внесены изменения в Типовую учебную программу дошкольного воспитания и обучения, приказ МП РК от 14 октября 2022 года, в Типовой учебный план дошкольного воспитания и обучения, приказ МП РК от 09 сентября 2022 года. При этом следует подчеркнуть, что остаются открытыми вопросы относительно критериев, применяемых для определения инклюзивной организации образования, определенных требований для достижения инклюзивности, а также критериев измерения качества инклюзивного образования.

Государственная политика по развитию дошкольного образования в Казахстане в настоящее время находит отражение в Национальном проекте «Качественное образование «Образованный народ» (2021), (далее – Национальный проект). Настоящий документ принят вместо Государственной программы развития образования и науки Республики Казахстан на 2020-2025 годы (2019 г.), утратившей свою силу. Среди целевых показателей, запланированных в Национальном проекте, к 2025 году предусмотрено достижение 100-процентного охвата казахстанских детей в возрасте 3-6 лет дошкольным обучением и воспитанием. Вместе с тем, необходимо отметить отсутствие механизмов или мер, обеспечивающих качество предоставляемых услуг. Также нужно обратить внимание на тот факт, что в Национальном проекте ничего не сказано об инклюзивном образовании. В то же

время, если согласно Национальному проекту, Казахстан намерен к 2025 году охватить 100% детей в возрасте 3-6 лет дошкольным воспитанием и обучением, вероятно предположить, что это означает охват и детей с особыми образовательными потребностями, поэтому нет необходимости выделять инклюзивное образование. Наряду с этим, важно подчеркнуть, что вопросам инклюзивного образования уделено внимание в других документах, отражающих государственную политику страны, а именно в Стратегии «Казахстан-2050»: новый политический курс состоявшегося государства (2012 г.), Национальном плане развития Республики Казахстан до 2025 г. (2018 г.), Модели развития дошкольного образования и воспитания (2021 г.) и в Концепции развития образования в Республике Казахстан до 2025 года. Вместе с тем, тот факт, что задачи и показатели по инклюзивному образованию не включены в Национальный проект «Качественное образование «Образованная нация» (2021), являющийся ключевым документом в системе образования, остается открытым для дальнейшего обсуждения. Также на момент подготовки данной статьи в стране отсутствует отдельный государственный документ по развитию инклюзивного дошкольного образования в Казахстане. До 21 октября 2014 года в стране действовала государственная программа «Балапан» по обеспечению детей дошкольным воспитанием и уходом на 2010–2020 годы (2010 год). Одной из целей данной программы было создание к 2013 году условий для инклюзивного образования в 15 % государственных детских садов в расчете от их общего количества. В 2014 году данная программа была приостановлена, поиск причин этого обстоятельства в открытых ресурсах не дал результатов. Также не привели к успеху попытки найти в открытых источниках анализ результатов реализации программы «Балапан». В целом, констатируя недостаточную последовательность в приведенных выше шагах и решениях в государственной политике в сфере образования, авторы статьи пришли к выводу об отсутствии системных и устойчивых изменений, ведущих к качественным преобразованиям в сфере инклюзивного и дошкольного образования в стране.

В контексте отчета Организации экономического сотрудничества и развития (далее – ОЭСР) о развитии дошкольного воспитания и обучения в Казахстане, где количество дошкольных организаций колебалось от 8 881 в 1990 г. до 1 144 в 2000 г. [3] и обратно с 1 179 в 2005 г. до 10 650 в 2020 г. [4], легко можно усомниться в качестве образования при таких скачках в количестве детсадов. Необходимо отметить, что одной из актуальных проблем в системе дошкольного образования в Казахстане является перегруженность детских садов большим количеством детей в группе [5]. Так, по данным ОЭСР, в группе до 2-х лет на 1 педагога приходится до 20 детей, а в группе с детьми от 3 лет и старше – 25 детей. Хотя по штату в группе 2 воспитателя, они не работают одновременно, так как один педагог работает утром, а второй днем [5], за исключением единичных пилотных проектов, запущенных в конце 2022 года, где оба воспитателя работают полную смену [6], но при этом отсутствует помощник воспитателя, его функции выполняют воспитатели. Такое количество детей на одного воспитателя более чем в два раза превышает среднюю рабочую нагрузку в странах ОЭСР: семь детей на одного педагога [5]. В то же время, учитывая постоянный рост рождаемости, потребность в дошкольных организациях и практику превышения нормы с 25 до 35 детей [7, 8], легко предположить, что в дошкольных организациях часто превышает норма 25 детей. Разумеется, при такой перегрузке по количеству детей, ставшей практически «традиционной», качество дошкольного образования, а также учет индивидуальных потребностей детей с ООП остаются под большим вопросом. Что касается проблемы в качестве дошкольного образования, то здесь нужно сказать, что в Государственном общеобязательном стандарте дошкольного воспитания и обучения предъявлены очень высокие требования к уровню развития ребенка дошкольного возраста, к качествам, которыми должен обладать выпускник дошкольной организации, что педагогам ничего не остается как «подстраиваться под них» при заполнении мониторинга, Возможно ли «примерять» личность ребенка под стандарт, когда каждый ребенок – это индивидуальность и имеет право развиваться по собственной траектории?!

Цель и значимость исследования. Профиль инклюзивного класса [9] был выбран в качестве исследовательского инструмента из Соединенного Королевства Великобритании. Существует также альтернативный инструмент, известный как Шкала оценки окружающей среды в раннем детстве (ECERS) [10], которая прошла культурную валидацию в Карагандинской области Казахстана [11]. Ключевое различие между этими двумя инструментами оценки качества заключается в том, что первый инструмент сфокусирован на инклюзивном образовании.

Таким образом, целью исследования была культурная валидация исследовательского инструмента – Профиль инклюзивного класса (далее – ПИК) и его применимость в казахстанских дошкольных организациях. Главный вопрос исследования заключался в применимости ПИКа и его двенадцати критериев (индикаторов) измерения в культурном контексте Казахстана. Ответ на этот вопрос позволил участникам критически оценить свою практику по двенадцати индикаторам ПИК, что также способствовало личностному развитию участников исследования. Учитывая отсутствие у большинства педагогов достаточных знаний о работе с детьми с особыми образовательными потребностями (далее – ООП) в общеобразовательной среде в Казахстане, ПИК можно назвать одним из источников таких знаний.

Основные положения. В данной статье приведены результаты исследования по культурной валидации применимости инструмента под названием «Профиль инклюзивного класса», в контексте казахстанского дошкольного образования. Другими словами, данная статья отвечает на вопрос насколько данный инструмент является приемлемым в Казахстане.

Материалы и методы. Данное исследование является частью трехлетней работы, проводимой с 2020 по 2022 годы. Эта часть исследования проводилась с февраля по июнь 2022 года. В этом исследовании применялся тот же метод, что и у шведских коллег [12] о культурной валидации ПИК (ICP) в контексте Швеции, который включал в себя сравнительный анализ ПИК (ICP) и учебной программы дошкольного образования, профессиональные диалоги со специальными педагогами и учителями организаций дошкольного образования в Швеции. Это репликация данного метода в контексте Казахстана. Исследование получило этическое одобрение АОО Назарбаев Университета.

Первоначально принять участие согласились пятнадцать участников из пятнадцати государственных детских садов, но из-за проблем со здоровьем двое участников вышли из проекта до его завершения. Принимали участие педагоги из двенадцати детских садов Астаны и одного детского сада Караганды. Исследование проводилось на двух языках: казахском и русском. Среди участников было 5 учителей-логопедов, 5 учителей-дефектологов, 2 педагога-психолога и 1 методист. В целях обеспечения конфиденциальности и анонимности, всем участникам исследования были присвоены псевдонимы.

ПИК (ICP) был переведен на казахский и русский языки. Всем участникам были разосланы электронные версии. Участникам исследования был предоставлен один месяц на самостоятельное изучение инструмента. В первую неделю второго месяца специальные педагоги были приглашены на первый профессиональный диалог, где они поделились своими размышлениями и ответами на вопросы. За день до первого профессионального диалога все прислали свои дневники с записями, которые использовали для подготовки к профессиональному диалогу. Тринадцать участников были разделены на две небольшие группы, диалог велся через зум-платформу.

Через неделю после первого профессионального диалога участники прошли восьмичасовой онлайн-тренинг с Никки Доннелли из Университета Иллинойса, где они могли задать вопросы, связанные с применением ПИК (ICP). Это был вводный тренинг, который позволил участникам прояснить то, что они не смогли понять при самостоятельном изучении инструмента, или в чем они не были уверены.

Второй профессиональный диалог состоялся через шесть недель после первого. Целью второго профессионального диалога было услышать мнение педагогов, работающих в

инклюзивных группах. Их мнения собирали специальные педагоги – участники исследования. Специальные педагоги проводили свои интервью, наблюдения, тренинги, и опрос педагогов дошкольных организаций, в которых они работают, в течение четырех недель.

Сравнительный анализ ПИК (ICP) и типовой учебной программы дошкольного воспитания и обучения проводился двумя научными ассистентами в течение первого месяца исследования. Для анализа была использована действующая типовая учебная программа в Казахстане на 1 марта 2022 года [13]. В первоначальных результатах сравнительного анализа были получены неидентичные данные. Отличие в полученных данных объясняется разными подходами двух научных ассистентов в проведении сравнительного анализа типовой учебной программы дошкольного воспитания и обучения с ПИК (ICP). В процессе обсуждения полученного анализа научные ассистенты аргументировали свои позиции и приводили конкретные примеры из типовой программы. После обсуждения полученных данных консенсус был достигнут по всем индикаторам ПИК (ICP). Вместе с тем отмечается, что типовая учебная программа дошкольного воспитания и обучения ограничена академическими достижениями детей, тогда как многие организационные вопросы, которые охватывает ПИК (ICP), прописаны в других подзаконных актах и правилах Министерства просвещения Республики Казахстан, не учтенных настоящим сравнительным анализом. Об этом было отмечено в пояснительной части сравнительного анализа.

Результаты и обсуждение. Сравнительный анализ индикаторов ПИК и казахстанской типовой учебной программы дошкольного воспитания и обучения.

Таблица 1. Индикаторы ПИК (ICP), выдержки из учебной программы, уровень соответствия (полное, частичное и низкое) между индикаторами ПИК и учебной программой

Индикатор ПИК (Soukakou, 2016)	Примеры из учебной программы	Соответствие
1. Адаптация пространства, материалов и оборудования	приложение 1, параграф 3, пункт 3 3.Создание благоприятных безопасных образовательных условий для воспитания и обучения детей дошкольного возраста глава 2, параграф 5, пункт 45. Задачи: - создать условия для успешной адаптации детей к дошкольной организации; - проектировать предметно-пространственную развивающую среду как основы социализации детей; - создать условия для воспитания самостоятельности в разных видах деятельности ребенка, самосознания и чувства собственного достоинства через оценки успехов в деятельности и общении;	Полное
2. Вовлечение взрослых во взаимодействие со сверстниками	глава 2, параграф 1, пункт 11. Задачи: - формировать умение играть рядом, вместе со сверстниками, сдерживать свои желания. глава 3, параграф 1, пункт 65. 5) играть вместе со сверстниками. глава 3, параграф 6, пункт 57 57. Художественная литература. вступает в контакт со сверстниками. глава 3, параграф 13, пункт 79. Задачи: - уметь обращаться друг к другу по имени, запоминать имена своих товарищей;	Полное

	<ul style="list-style-type: none"> - формировать самосознание связанного с идентификацией с именем и полом; - раскрыть личность ребенка: воспитывать чувства собственного достоинства, уважительного отношения к другим и принадлежности к своей семье; - создать условия для взаимодействия со сверстниками и взрослыми, участие в совместных играх; - установить положительное отношение 	
3. Руководство взрослых в отношении деятельности и игр детей по свободному выбору	<p>глава 2, параграф 5, пункт 45. Задачи:</p> <ul style="list-style-type: none"> - создать условия для успешной адаптации детей к дошкольной организации; - организовывать игры для детей раннего возраста для их общего развития и социализации. <p>глава 3, параграф 11, пункт 73 «Музыка»</p> <p>8) передачи характера движений и перехода от одного эпизода игры к следующему соответственно с музыкальной характеристикой ее персонажей и действий в сюжетных музыкальных играх.</p> <p>глава 3, параграф 12, пункт 77 «Музыка»</p> <p>5) извлечения звуков из инструментов во время самостоятельной игры и деятельности (с участием взрослых);</p> <p>глава 4, параграф 2, пункт 83</p> <p>Спортивные упражнения:</p> <p>4) подготовка к плаванию. Формирование навыков вхождения и погружения в воду, игры в воде.</p> <p>глава 4, параграф 5, пункт 88 «Развитие речи»</p> <p>Словарный запас:</p> <ul style="list-style-type: none"> - 1) расширение словарного запаса через игры и игровые упражнения. 	Частичное
4. Разрешение конфликтов	<p>глава 5, параграф 5, пункт 344 «Социум»</p> <p>Культура поведения и общения. Формирование представлений о способах разрешения конфликтных ситуаций.</p> <p>глава 5, параграф 5, пункт 346 «Социум»</p> <p>5) знает способы разрешения конфликтных ситуаций;</p>	Частичное
5. Членство	Нет явного упоминания о членстве	Низкое
6. Отношения между взрослыми и детьми	<p>глава 1, параграф 3, пункт .5</p> <p>5) развитие невербальных и вербальных средств общения в различных жизненных ситуациях со сверстниками и взрослыми с ориентацией на гармонизацию интересов;</p> <p>глава 3, параграф 13, пункт 79</p> <p>79. Задачи:</p> <ul style="list-style-type: none"> - создать условия для взаимодействия со сверстниками и взрослыми, участие в совместных играх; - установить положительное отношение. <p>глава 5, параграф 5 пункт 128</p> <p>Формирование навыков:</p> <ul style="list-style-type: none"> - взаимодействия со взрослыми и сверстниками; <p>глава 6, параграф 5, пункт 170</p> <p>Формирование навыков:</p> <ul style="list-style-type: none"> 1) культуры поведения взаимодействия со взрослыми и сверстниками; 	Полное

7. Поддержка связи	глава 1, пункт 4 Содержание Программы направлено на: 4) формирование двигательных, коммуникативных, познавательных, творческих, социальных знаний, умений и навыков, навыков самообучения, в том числе у детей раннего возраста; 8) формирование социально-личностных качеств, направленных на развитие креативности, коммуникабельности, критического мышления и умений взаимодействовать в команде. Образовательная область «Коммуникация» – есть во всех возрастных группах	Полное
8. Адаптация групповых занятий	Нет явного упоминания об адаптации	Низкое
9. Переходы между действиями	Нет явного упоминания о переходе	Низкое
10. Обратная связь	Нет явного упоминания об обратной связи	Низкое
11. Семейно-профессиональное партнерство	Приложение 1, пункт 3 Совместное сотрудничество дошкольной организации, школы и семьи, удовлетворение потребности родительской общественности в воспитании детей дошкольного возраст	Частичное
12. Мониторинг обучения детей	Нет явного упоминания о мониторинге	Низкое
Итого		4 – Полный 3 – Частичный 5 – Низкий

Цель исследования состояла в том, чтобы изучить культурную значимость инструмента ИСР в казахстанских дошкольных организациях и изучить воспринимаемую полезность этого инструмента в профессиональных диалогах, проводимых в казахстанском контексте дошкольного воспитания и обучения, между специалистами, дошкольными работниками и другими членами дошкольных организаций.

Сравнительный анализ ПИК (ИСР) и казахстанской типовой учебной программы показывает больше различий, чем сходства (смотрите Таблицу 1). В учебной программе прописаны ожидаемые результаты по каждой образовательной области, но отсутствуют индикаторы мониторинга развития детей, что не соответствует индикатору №12 ПИК (ИСР). В типовой программе имеется образовательная область «Коммуникация», как важная в ПИК (ИСР) и в учебной программе, но в ПИК (ИСР) более четко подчеркнута важность поддержки детей в их общении со сверстниками.

Оба документа полностью соответствуют по следующим критериям: адаптация пространства, материалов и оборудования, вовлечение взрослых во взаимодействие со сверстниками, отношения между взрослыми и детьми и поддержка общения. Полное соответствие с учебной программой Казахстана имеется только по четырем индикаторам ПИК (ИСР) (1-2, 6-7), что составляет одну треть ПИК (ИСР).

В типовой учебной программе много разных целей, но она содержит лишь несколько пунктов по социальной адаптации ребенка и развитию социальных навыков ребенка. Поэтому остальные индикаторы ПИК не нашли своего отражения в учебной программе или только частично соответствуют учебной программе. Например, типовая учебная программа рассчитана на то, чтобы ребенок учился разрешать конфликтные ситуации, но не содержит стратегии предотвращения таких конфликтов. Таким образом, имеется частичное соответствие по разрешению конфликтов (индикатор 4 ПИК (ИСР)). Руководство взрослыми в

отношении деятельности детей по свободному выбору и игр (3) и семейно-профессиональные партнерства (11) — два других индикатора ПИК (ICP), которые также только частично нашли свое отражение в учебной программе.

По сравнению с вышеупомянутыми индикаторами ПИК (ICP) типовая учебная программа не охватывает следующие пять индикаторов: членство (5); адаптация групповых занятий (8); переходы между действиями (9), обратная связь (10) и мониторинг обучения детей (12).

Результаты профессиональных диалогов. Первые два профессиональных диалога были направлены на обсуждение размышлений специальных педагогов о ПИК, которые они получили за месяц до дня проведения профессионального диалога. У каждого специального педагога была возможность высказать свое мнение, а затем все присутствующие могли обсудить точки зрения друг друга. Несмотря на некоторые различия, все согласились с тем, что ПИК является интересным и полезным инструментом, позволяющим выявить слабые стороны существующей практики и пути ее улучшения.

«...Я считаю, что данный инструмент хорошо оценивает все аспекты инклюзивного образования, но при наблюдении оценивания инклюзивного образования в нашем детском саду, ни по одному из критериев я максимальный балл не поставила бы. Даже средний (бал) не поставила, так как деятельность по инклюзивному образованию не соответствует высокому критерию (качеству). В нашей стране инклюзивное образование, а именно на дошкольном уровне, появилось в недавнем времени, поэтому данный инструмент пока еще вводить я думаю для оценивания рано». (Динозавр, профессиональный диалог 1)

«Я узнал, что ICP – очень полезный и хорошо продуманный инструмент оценивания. В Казахстане одним из актуальных вопросов является социальная и психолого-педагогическая поддержка в условиях развития инклюзивного образования. Однако высокую тревожность среди педагогов вызывают обучающиеся с особыми образовательными потребностями, обусловленными недостатками психофизического развития. Кроме того, у нас еще нет полной готовности работать с детьми, нуждающимися в особых знаниях. Поэтому, я считаю, что исследовательский проект ICP, подготовленный Соукаку, очень эффективен, чтобы дать четкое представление о том, как обучение на самом деле происходит в инклюзивных группах, а также выявить его недостатки и улучшить качество». (Жанна, дневник 1, перевод авторов статьи с казахского на русский язык)

«Я считаю, что система ПИК (ICP) частично приемлема в использовании в инклюзивных группах. Пункты 2,4 и 10 уже используются в работе. Остальные пункты частично применяются и используются, но требуют углубленного изучения, практик, стратегий и повышения квалификации специалистов. Необходимо внедрение тьюторов, ассистентов и тех, кто должен находиться непосредственно в группе и быть помощниками воспитателей. Недостаточно корректно продумана, организована и адаптирована пространственно-развивающая среда в группах». (Планета, дневник 1)

Большинство респондентов согласились с тем, что все пункты применимы в контексте дошкольного образования Казахстана, но также было признано, что их практика не может быть оценена высоко ни по одному из двенадцати индикаторов ПИК (ICP). Анализ профессиональных диалогов и подкрепленных записей (дневников) специальных педагогов подтвердил, что семь из двенадцати индикаторов ПИК (ICP) были оценены как частичное соответствие, а пять – низкое соответствие. Анализ данных, полученных в результате первого профессионального диалога, показал схожие паттерны, которые были изначально объединены в двенадцать подтем, а позже сгруппированы в три сводные темы (смотрите Таблицу. 2).

Таблица 2. Темы.

Подтемы по итогам первого профессионального диалога анализа записей дневников, использованных в первом профессиональном диалоге	Группировка тем
1) переполненные группы (25-30 детей); 2) острая нехватка кадров, отсюда их перегруженность 3) незнание работы с детьми с ООП; 4) сопротивление родителя на принятие и признание особенных потребностей ребенка; 5) низкая диагностика особых потребностей ребенка; 6) недостаточная гибкость учебного плана и программы, все индикаторы существуют; 7) отсутствие индивидуального подхода; 8) человеческий фактор в работе с детьми и с родителями; 9) отсутствие раннего вмешательства; 10) позднее посещение детского сада и отсутствие базовых навыков у ребенка в возрасте 5 лет; 11) ПИК (ICP) — интересный и мотивирующий инструмент для профессионального развития педагога, для оценки его деятельности; 12) отсутствие командной работы и четкого алгоритма действий в психолого-педагогическом сопровождении ребенка с ООП; 13) низкие родительские компетенции.	1) Систематические и ресурсные ограничения 2) Человеческий фактор в работе с детьми 3) Подготовка и квалификация учителей 4) Низкие родительские компетенции

Первая тема называется «Систематические и ресурсные ограничения». Специальные педагоги в своих размышлениях попытались объяснить причины низкого или частичного соответствия казахстанской практики индикаторам ПИК (ICP). К систематическим и ресурсным ограничениям относятся такие проблемы, как дефицит мест в детском саду и переполненность групп (25-30 детей); острая нехватка учителей и воспитателей, а также персональных тьюторов для детей с ООП; отсутствие индивидуального подхода; отсутствие раннего вмешательства. Они говорили: «...так как детей в группе большое количество, в среднем около 30 детей и воспитателю сложно урегулировать конфликты, вовлеченность в игровую деятельность, сложно обеспечить равные возможности для каждого ребёнка». (Динозавр, первый профессиональный диалог)»; «воспитатели в первую очередь сталкиваются с тем, что даже навыки самообслуживания у многих детей не сформированы к 5 годам. Это самое основное, с чем приходится сталкиваться. А мы по программе должны уже его научить, читать, писать и готовить к школе, а ребёнок ещё на «нуле» (Луна, профессиональный диалог 1)»; «Мы все исходим от диагноза детей. Какой у ребёнка диагноз, мы и учебный план (учебную программу) составляем согласно его потребностям. (К себе нежно, профессиональный диалог 1)»; «Мониторинг развития детей проводится 3 раза в год...Для инклюзивных детей, которые находятся в обычной группе, к сожалению, нет отдельных критериев оценки, а критерии, которые используются, не предусматривают индивидуальность. Поэтому часто показатели особенных детей являются низкими» (Bibi, дневник 1)». Анализ данных, полученных из первого профессионального диалога и прикрепленных дневников, показал, что инклюзивное образование в казахстанской практике подразумевает детей с легкими формами психофизических заболеваний, или отставанием в развитии, такими, как нарушения речи, интеллекта, слуха и т.д. Специальные педагоги

считают, что инклюзивное образование не работает для детей с тяжелыми видами нарушений: «...для детей с тяжелыми нарушениями инклюзивное образование подходит не по всем пунктам. Оно не настолько многогранно развито и не охватывает все моменты, которые создают проблемы в обучении» (Young teacher, дневник 1).

Вторая тема – «Человеческий фактор». При анализе данных было отмечено разнообразие практик. Как объяснили участники исследования, это связано с различием опыта, возраста педагога и восприятия родителями особых потребностей своего ребенка или восприятия другими родителями детей с особыми образовательными потребностями в группе детского сада. Например, на первом профессиональном диалоге специальные педагоги говорили: «по индикатору инструмента 10 (Обратная связь) работа зависит от профессионального уровня воспитателя (педагога), многое зависит от опыта, от уровня образования, от каких-то возможностей, также от диагноза детей, (Мельничка)»; «Некоторые отрицают диагноз своего ребенка, некоторые не хотят, чтобы такие дети учились в обычных группах. (Young teacher)»; «Везде, я так считаю, что везде человеческий фактор. Если человек готов принять и работать с этими детьми, он будет работать» (Лана). В ходе профессиональных диалогов острые дискуссии коснулись таких вопросов, как дополнительный персонал и мониторинг. Руководители некоторых детских садов могут требовать и отстаивать в Управлении образования необходимость в дополнительном персонале при приеме ребенка с ООП, а также доказывать необходимость индивидуального оценочного подхода и мониторинга к детям с ООП, несмотря на наличие ребенка с ООП в общеобразовательной группе. Однако, поскольку законодательством не предусмотрены все механизмы включения детей с ООП, требуются дополнительные усилия со стороны руководства дошкольной организации для удовлетворения потребностей ребенка с ООП в обычной группе, в том числе по привлечению дополнительного персонала. Два специальных педагога в ходе профессионального диалога сказали, что программа обучения и типовой учебный план в Казахстане не гибкие, и педагоги не могут их менять. С таким мнением не все согласились, что также можно отнести к человеческому фактору и разнообразию практик.

Третья тема – «Подготовка и квалификация учителей». Эта тема включает в себя низкий или средний уровень знаний о работе с детьми с ООП; отсутствие командной работы и четкого алгоритма психолого-педагогического сопровождения ребенка. Это распространенный вопрос, обсуждаемый в источниках [7, 14]. Специальные педагоги в своих размышлениях относительно ПИК, поднимали вопрос о низком качестве базовой подготовки педагогов и низком или среднем уровне знаний о работе с детьми с ООП в инклюзивных группах. Как было отмечено выше, участником исследования отмечалось, что работа по 10 индикатору ПИК (ICP) «Обратная связь» зависит от опыта и профессиональной подготовки учителя. Остальные участники исследования выразили мнение, что инклюзивное образование не было в их начальной педагогической подготовке, а сейчас им не предоставляется бесплатное обучение: «Сейчас эти курсы на платной основе и воспитатели не идут на них, потому что сами понимают, вкладывать большую сумму тоже никто не собирается» (Луна). Как специальные педагоги, они знают потребности ребенка с ООП, но воспитателей не готовили, говорили, что такая подготовка ведется лишь в некоторых колледжах: «В педагогических колледжах проводятся специальные занятия, дисциплина связана с инклюзией. Современных молодых специалистов готовит педагогический колледж, в котором модуль будет проходить в обычные 30 часов». (Жанна, профессиональный диалог 1. перевод авторов статьи с казахского на русский язык). Что касается командной работы, то практика тоже не унифицирована, в каких-то детских садах есть коллективная работа, а в каких-то нет. Однако коллективное сопровождение ребенка с ООП должно быть во всех организациях образования в соответствии с Правилами психолого-педагогического сопровождения в организациях образования (2022). Эти правила были утверждены только в январе 2022 года, то есть за два месяца до проведения исследования. Это может быть причиной того, что командная работа раньше проводилась не в каждой дошкольной организации.

Четвертая тема — «Низкие родительские компетенции». Относительно родителей и индикатора 11 ПИК «Семейно-профессиональное партнерство», большинство участников исследования сошлись во мнении, что работа с родителями является наиболее сложной, приведем следующие мнения: 1) «Но в целом, конечно, на данный момент, конечно острый процесс стоит работа с родителями. Это самый первый, самый первый вопрос, потому что в первую очередь наши родители не сориентированы на принятие нарушения своих детей с раннего возраста... Иногда, даже невозможно родителей направить в психолого-медико-педагогическую консультацию, потому что они не признают, они считают, что ребенок в норме и не идут туда, когда их направляют. Это самое первое и важное, что нет сопровождения с раннего возраста». (Луна, профессиональный диалог 1); 2) «В нашем Казахстане многие родители не относятся положительно к инклюзивному образованию, понимаете? Это связано с тем, что они думают, что совместное обучение здоровых детей и детей с ограниченными возможностями представляют собой проблему. Поэтому я бы сказал, что педагог должен уделять больше внимания детям с ограниченными возможностями и отвергать мысли родителей о том, что их дети остаются вне дома. Интересно, какие разъяснительные работы по данному вопросу проводят родители за рубежом, и рассмотреть это для родителей в Казахстане» (Guji, профессиональный диалог 1, перевод авторов статьи с казахского на русский язык); 3) «Родители, как говорили не подготовлены...Если мы хотим социализировать и адаптировать этих детей, то мы всесторонне должны быть развиты. Мы сейчас подготовим детский сад, но если не готовы родители и другие учреждения, то мне кажется смысла всего этого не будет» (Young teacher, профессиональный диалог 1); 4) «В процессе работы с родителями они часто избегают специалистов... некоторые родители не видели педагогов даже год, оправдываясь типа «у меня работа» (Ария, профессиональный диалог 1).

Новая тема возникла из второго профессионального диалога, которая упоминалась в первом профессиональном диалоге, но была неточно сформулирована, как во втором профессиональном диалоге. Эта новая тема может быть названа также, как и третья тема шведского кейса: «Культурные конфликты и несоответствие». По словам специальных педагогов, в беседе с педагогами дошкольного образования они пришли к выводу, что большинство пунктов ПИК (ICP) применимы в Казахстане, большинство педагогов выполняют работу, которая описана в ПИК (ICP), но иначе и интуитивно, в некоторых случаях без ссылки на нормативную правовую базу. Приведем следующие выдержки из второго профессионального диалога:

«...они, вот все индикаторы, они у нас работают, кроме 11 и 12, остальные индикаторы работают, интуитивно...» (Планета)

«У нас есть индикаторы, которые частично подходят, потому что как выделили наши коллеги, по любому индикатору нужны доработки под нашу ментальность и культуру. Нет ни одного индикатора, по которому было 100% соответствие...» (К себе нежно)

«...В принципе, всем понравился данный инструмент и считают, что он подходит, можно сделать какие-то доработки именно на наш менталитет и наш регион» (Динозавр)

Хотя размышления педагогов могли быть разными даже в пределах одного детского сада, анализ показывает, что большинство педагогов согласились с тем, что все индикаторы ПИК (ICP) необходимы, но ни один индикатор ПИК (ICP) не соответствует в полном объеме в Казахстане. По усредненному мнению педагогов, из 12 индикаторов ПИК (ICP) в Казахстане частично работают только девять, а три индикатора, а именно 9, 11 и 12 находятся на низком уровне. Участники исследования и опрошенные ими педагоги выразили мнение, что, поскольку в группе более 25 детей, с некоторыми детьми с ООП, с обязательными уроками и одним педагогом в группе невозможно выполнить рекомендации по

индикатору 9 «Переходы между видами деятельности». По индикатору 11 «семейно-профессиональное партнерство» было отмечено, что практика различается в зависимости от отношения родителей к своим детям и другим детям: одни родители активны и заинтересованы в достижениях своего ребенка, а другие избегают педагогов, и не хотят принимать особые потребности ребенка. Однако эта практика также зависит от умения педагога привлечь родителей и убедить их в активном взаимодействии с педагогами в интересах ребенка. Последний индикатор ПИК (ICP) «Мониторинг» по мнению участников исследования не работает в Казахстане из-за неясности законодательства в отношении проведения мониторинга развития детей с ООП в инклюзивной группе, отсутствия индикаторов оценки развития ребенка с ООП. В связи с проведением мониторинга уровня развития умений и навыков ребенка в детском саду, некоторые педагоги следуют общему требованию и показывают низкие достижения детей с ООП, а некоторые учителя вопреки общепринятому мониторингу, не подают сведения о развитии ребенка с ООП, педагог проводит мониторинг для дальнейшей работы с учетом индивидуальных потребностей ребенка с ООП:

«...по мониторингу не применимо, так как отсутствует особая система мониторинга детей с особыми образовательными потребностями, они включены в общий мониторинг» (Мельница, дневник 2)

«...Специально подготовленного инструмента нет, нам никто даже не предлагал. Мониторинг успеваемости детей проводим 3 раза в год. Дети с особыми потребностями также оцениваются вместе с нормотипичными детьми, демонстрируя минимальный результат» (выдержка из интервью с воспитателем, проведенного участником исследования, взято из дневника 2 Арии, перевод авторов статьи с казахского на русский язык)

Мнение педагогов дошкольных организаций относительно ПИК (ICP), не являющихся участниками исследования. Анализ второго раунда дневников, описывающих размышления участников исследования и педагогов дошкольных организаций об инструменте, показал схожесть мнений. Эти паттерны были сгруппированы по следующим подтемам: *Расширение знаний, Критическое мышление, Усилия по улучшению качества и Расширенный профессиональный язык.*

В целях ознакомления и проведения работы по ПИК (ICP), участники исследования (специальные педагоги) провели разъяснительную и наблюдательную работу с персоналом дошкольных организаций, в которых они работали, в том числе презентации, круглые столы, наблюдения, опросы, интервью. Первые два взаимодействия позволили проинформировать сотрудников, в основном воспитателей и педагогов дошкольных организаций, о ПИК (ICP) и обсудить данный инструмент вместе. Последние три взаимодействия были направлены на то, чтобы мотивировать воспитателей и педагогов дошкольных организаций изучить инструмент и выразить свое мнение об инструменте. Воспитатели и педагоги дошкольных организаций признали, что ПИК (ICP) является очень полезным инструментом обучения, который позволяет им определить, что они применяют в своей практике и что им нужно улучшить (см. некоторые выдержки ниже).

«Эта структура ICP очень хорошо построена. Подробно описана структура ICP. Казахстану очень нужны такие проекты. Сколько всего мы освоили из этого проекта. Особенно хорошо представлена информация о детях с ограниченными возможностями. Кроме того, создание ICP привлекло внимание к педагогике и ресурсам» (выдержка из интервью с воспитателем, проведенного участником исследования, взято из дневника 2 Gudji, перевод авторов статьи с казахского на русский язык)

«Я убежден, что проект ИСР – очень нужная, нужная и эффективная программа для нас. Думаю, каждому педагогу, работающему с ребенком с ограниченными возможностями, это необходимо. Весь раздел мы также используем в нашей практике. Но, ознакомившись с проектом ИСР, я узнала, что для их развития и формирования в работе с особенным ребенком необходимо много использовать совместной деятельности. И, создавая безопасную среду внутри группы, оборудование и материалы в группе, игрушки и оборудование также должны быть доступны. Я также вижу, что эффективно решать проблемы с родителями, работать вместе». (мнение одного из воспитателей детского сада, взято в дневнике 2 Жанны, перевод авторов статьи с казахского на русский язык)

Таким образом, мнение педагогов, полученное участниками исследования, можно выразить нижеприведенным утверждением, которое схоже с большинством:

«Изучив ПИК (ИСР) мы пришли к выводу, что данный инструмент конкретный, емкий, охватывающий все стороны вовлечения ребенка в инклюзивное образование. Все 12 критериев оценивания можно апробировать, но с учетом культурных, ментальных, духовных различий наших стран. Так или иначе, некоторые критерии частично используются и можно провести параллель» (К себе нежно, дневник 2)

Критика инструмента или действующей практики в Казахстане со стороны педагогов приветствовалась и не ограничивалась участниками исследования. Наоборот, с самого начала специальные педагоги говорили педагогам, что никто их не накажет, и, напротив, их искренние размышления могут только помочь улучшить практику. Педагоги назвали следующие причины, вызывающие неполное и низкое соответствие их практики индикаторам ПИК (ИСР): недостаток знаний, отсутствие ресурсов, отсутствие гибкости типовой учебной программы, правовые ограничения и обязательства. Например, один педагог сказал: *«...Наполняемость групп в среднем 25 детей, поэтому даже сборы на прогулку занимают очень много времени, особенно в холодное время года. А в нашем регионе даже летом бывает холодно и дети одеты в несколько слоев одежды. Поэтому для использования определенных стратегий для облегчения переходов между занятиями попросту нет времени»* (Тутушка, дневник 2), а другая учительница привела спорный аргумент: *«Важно начать меняться нам самим. Хочу закончить свое мнение словами Махатма Ганди: «Если хочешь изменить мир, меняйся сам»* (Серебро, дневник 2). В то же время некоторые специальные педагоги критиковали ПИК (ИСР) как инструмент, который не оценивает индивидуальную работу, а скорее, как инструмент групповой оценки.

«Моя коллега психолог, которая работает в инклюзивных группах и проводит индивидуальные занятия отметила, что инструмент не затрагивает спектр индивидуальной работы. Инструмент делает уклон на оценивание инклюзивного образования в группах, а именно на взаимодействие со сверстниками и взрослыми» (Динозавр, дневник 2)

Однако, помимо обучения и критики инструмента, один участник исследования заметил некоторые улучшения в практике педагога, полученные от ознакомления с ПИК (ИСР):

«...То есть педагоги все приветствуют инструмент ПИК (ИСР) и считают, что он приемлемый, только нужно адаптировать его в наши условия. Некоторые слова и словосочетания можно заменить, а так они считают, что этот инструмент очень подходит, потому что даже после того, как они уже ознакомились я уже сейчас стала наблюдать, что во многих группах уже картина немного меняется...» (Bibi, профессиональный диалог 2)

Заключительные заметки в большей части второго раунда дневников и вторых профессиональных диалогов касались общего мнения о целесообразности ПИК (ИСР) в Казахстане.

Анализ показывает, что применять и адаптировать инструмент в Казахстане возможно, но необходима культурная адаптация, социальные и системные изменения.

«Общество не всегда принимает детей с ООП, потому что не понимают, почему они ведут себя не так, как другие обычные дети. В Казахстане инклюзия не так сильно развита, хотя детей с ООП с каждым днем все больше» (Лана, дневник 2)

Пилотирование передовой инклюзивной практики в одном из детских садов Астаны показывает полное соответствие практики большинству индикаторов ПИК (ICP). В этом детском саду есть кабинет инклюзивного образования, воспитатели, прошедшие обучение, и группы с меньшим количеством детей. Кроме того, как отмечают специальные педагоги, человеческий фактор играет большую роль, практика одних педагогов может быть лучше, чем у других в рамках одного детского сада. Это зависит от сочувствия воспитателя к детям, заинтересованности воспитателя в обучении и совершенствовании своих навыков, а также от того, какие ценности поддерживает руководство детского сада. Специальные педагоги спросили педагогов, можно ли использовать инструмент ПИК (ICP) на территории Казахстана. Вот несколько примеров их ответов:

«Да, конечно, можно использовать. Во многих случаях мы работаем ежедневно. Дети с особыми потребностями растут день ото дня, поэтому я думаю, что это инструмент, который нам нужен для улучшения инклюзивного образования» (выдержка из интервью с воспитателем, проведенного участником исследования, взято из дневника 2 Арии, перевод авторов статьи с казахского на русский язык)

«...в целом сам инструмент ICP отслеживает все сферы образовательного процесса, позволяет всесторонне оценить деятельность всех участников образовательного процесса, при этом сложно соответствовать уровню высокой инклюзивности в нашей системе образования по причинам недостаточной оснащённости специальными средствами обучения, отсутствием второго педагога. Предполагаю, что в идеале было бы предварительное внедрение технологии «STEP BY STEP» (шаг за шагом) в дошкольных учреждениях» (мнение одного из воспитателей детского сада, взято в дневнике 2 Мельнички)

«Все эти проблемы инклюзии в дошкольном образовании, можно решить используя инструмент ПИК (ICP). Индикаторы ПИК (ICP) не просто служат инструментом оценки качественной окружающей среды, но и также обеспечивают основу для создания инклюзивных групп для детей дошкольного возраста...Профиль инклюзивного класса обязательно нужно внедрить и использовать в Казахстане» (мнение одного из воспитателей детского сада, взято в дневнике 2 Серебро)

Несмотря на общее признание ПИК (ICP) и позитивный подход к инструменту, большинство специальных педагогов и воспитателей согласились с тем, что два последних индикатора ПИК (ICP): семейно-профессиональное партнерство (11) и мониторинг обучения детей (12) не подходят для современных условий в дошкольном образовании Казахстана. Участники исследования рассказали, что они и педагоги дошкольных организаций ежедневно общаются с родителями, когда родители приводят или забирают ребенка из детского сада, или через социальные сети (WhatsApp). В этом отношении практика отличается от того, как автор ПИК (ICP) описывает семейно-профессиональное партнерство. Что касается мониторинга, участники исследования и педагоги сказали, что отдельного мониторинга развития ребенка с ООП в инклюзивной группе не существует. Они применяют мониторинг, который одинаков для нормотипичных детей и детей с ООП. По остальным

индикаторам ПИК (ICP) участники исследования отметили, что работа ведется в Казахстане, но, как уже отмечалось, не в полном соответствии с ПИК (ICP).

Заключение. Это исследование было направлено на культурную валидацию применимости ПИК в контексте казахстанского дошкольного образования с применением того же подхода и метода, что и в шведском исследовании [12]. Результаты этого исследования показывают, что инструмент ПИК может применяться в Казахстане, но для этого требуется проделать большую работу. Сравнительный анализ ПИК и казахстанской типовой программы дошкольного воспитания и обучения показывает *полное* соответствие только по одной трети из двенадцати индикаторов инструмента.

Согласно выводам данного исследования, ПИК является культурно приемлемым инструментом в Казахстане. Однако, как указано выше, применение данного инструмента требует от Казахстана значительного улучшения практики дошкольного образования. А именно, необходимо улучшение подготовки, проведение переподготовки педагогов дошкольного образования для работы в инклюзивной среде, а также проведение регулярной разъяснительной работы с родителями и повышение их родительских компетенций, проведение информационной работы с общественностью для развития инклюзивной среды как в организациях образования, так и за ее пределами, совершенствование и внесение изменений в законодательные акты по оказанию услуг дошкольного воспитания и обучения, совершенствование и внесение изменений в образовательные стандарты, а может быть, даже их искоренение. По мнению специальных педагогов и воспитателей (педагогов), принявших участие в исследовании, ПИК позволяет им выявить положительные и отрицательные моменты сложившейся практики. Таким образом, этот инструмент может дать информацию для дальнейшей реформы в отношении повышения качества инклюзивного дошкольного образования в Казахстане.

Это исследование имело те же ограничения, что и в случае со Швецией [12], поскольку участники исследования не прошли полную подготовку по использованию ПИК как предполагает автор ПИК [9]. Как упоминалось ранее в данной статье, подготовка участников ограничилась восьмью часами вводного обучения на английском языке с переводом на русский язык, но из-за языкового барьера (ни один специальный педагог не говорит по-английски) и ограничений по времени участники исследования получили не все ответы на свои вопросы. Следовательно, в ходе исследования возникали барьеры в интерпретации индикаторов ПИК на практике. Например, одной из проблем было непонимание индикатора № 5 ПИК – членство. Специальные педагоги отмечали, что они не различают детей в классе, и поощряют детей играть вместе и объясняют индивидуальные различия, если это необходимо. Они не называют эту работу «членством» или равными возможностями для детей. Как и по большинству других индикаторов ПИК, участники исследования заявили, что их оценка была средней, потому что работа, которую они проводят в дошкольных организациях, должна в первую очередь соответствовать требованиям государственного общеобязательного стандарта дошкольного воспитания и обучения, но не в переполненных группах (до 30 детей), где работает только один воспитатель без помощи дополнительного персонала (персональных тьюторов) для детей с особыми образовательными потребностями. Эти обстоятельства не позволяют их практике соответствовать критериям оценки ПИК. В то же время, как бы это ни было парадоксально, участники отмечали, что практика дошкольного образования может варьироваться в рамках одного детского сада в Казахстане из-за различных методов работы конкретного воспитателя или конкретной группы (например, в случае пилотирования новых инициатив государства), а также в силу человеческого фактора (опыт, знания, отношения к детям с ООП).

Данное исследование представляет ценность относительно примененного метода. В частности, это исследование подтверждает выводы шведского исследования [12] о применимости метода профессионального диалога (семинара) для сбора данных, а также для

профессионального развития участников исследования. Как и в предыдущем исследовании с использованием этого метода [12], в профессиональных диалогах специальные педагоги Казахстана не только делились своими размышлениями о ПИК, но и имели возможность учиться друг у друга. Например, они поделились тем, что применять одну и ту же процедуру мониторинга для нормотипичных детей и детей с ООП неправильно и что можно доказать контролирующему органу, что стандарты мониторинга должны быть разными для детей с ООП в инклюзивных классах (группах детей). Кроме того, участники исследования проводили сбор данных путем проведения интервью, наблюдений, проведения семинаров. Таким образом, данное исследование позволило участникам исследования развивать свои исследовательские навыки. В связи с этим авторы этого исследования согласны со шведскими коллегами в предположении, что применяемый метод полезен и ценен в исследованиях, который сочетается с профессиональным развитием.

Проведенное исследование является одним из немногих исследований валидности ПИК (ICP). Кроме того, результаты двух исследований (казахстанского и шведского) отличаются в силу отличности контекста образования. Поэтому для подтверждения универсальности ПИК (ICP) рекомендуется проведение более масштабных исследований или сравнительных исследований в широком контексте. При этом, это исследование имеет ценность и может быть интересно любому специалисту (например, исследователю, специальному педагогу, воспитателю, другому персоналу дошкольной организации, политическому деятелю, работающему в области инклюзивного образования детей дошкольного возраста в Казахстане, постсоветских государствах, унаследовавших практику советского дошкольного образования, и других государствах, которые планируют применять ПИК или исследовать его применимость). Это исследование также актуально для тех, кто планирует применять метод диалогового семинара как метод сбора данных, а также, как и инструмент для личностного профессионального развития.

Список использованной литературы:





1. Закон Республики Казахстан «О внесении изменений и дополнений в Закон РК "Об образовании" Закон РК от 24 октября 2011 года № 487-IV
2. Закон Республики Казахстан «О внесении изменений и дополнений в некоторые законодательные акты Республики Казахстан по вопросам инклюзивного образования» от 26 июня 2021 года № 56-VII ЗРК
3. OECD. 2017. *Early Childhood Education and Care Policy Review*.
4. Agency for Strategic planning and reforms of the Republic of Kazakhstan Bureau of National statistics, section on "Education". Accessed October 28 2022. <https://bala.stat.gov.kz/en/category/obrazovanie/>
5. OECD IV S. S. *Early Childhood Education and Care Data Country Note: Australia*. – 2016.
6. Сеісембек А. Два воспитателя в группе детского сада: что изменит пилотный проект? // *Informburo.kz*. – 2022 – 25 ноября / [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <https://informburo.kz/novosti/dva-vospitatelya-v-gruppe-detskogo-sada-cto-izmenit-pilotnyi-proekt>.
7. Makoelle T. M. *Schools' transition toward inclusive education in post-Soviet countries: Selected cases in Kazakhstan* // *Sage Open*. – 2020. – Т. 10. – №. 2. – С. 2158244020926586.
8. Scalcione V. N., Bibigul A., Orynkyt S. *The Peculiarities of Training in a Comprehensive School of Kazakhstan and Italy* // *Universal Journal of Educational Research*. – 2016. – Т. 4. – №. 5. – С. 1016-1023.
9. Soukakou E. P. *Inclusive classroom profile (ICP): Research edition*. – Paul H. Brookes Publishing Company, 2016.
10. Harms T., Clifford R. M., Cryer D. *Early childhood environment rating scale*. – Teachers College Press, Columbia University, 1234 Amsterdam Avenue, New York, NY 10027, 1998.
11. Ибрагимова Г. К. и др. *Возможности оценки качества дошкольного образования с помощью методики ECERS-R в Казахстане* // *Science for Education Today*. – 2018. – Т. 8. – №. 5. – С. 191-208.
12. Lundqvist J., Larsdotter Bodin U. *Inclusive Classroom Profile (ICP): a cultural validation and investigation of its perceived usefulness in the context of the Swedish preschool* // *International Journal of Inclusive Education*. – 2021. – Т. 25. – №. 3. – С. 411-427.
13. Типовая учебная программа дошкольного воспитания и обучения, утвержденная Приказом и.о. МОН РК от 12 августа 2016 года № 499 (с учетом изменений, утвержденных приказом МОН РК от 24 сентября 2020 года № 412).
14. Ногайбаева Г., Жумажанова С., Коротких Е. *Рамка мониторинга инклюзивного образования в Республике Казахстан* // Астана: АО ИАЦ. – 2017.

References:

1. *Zakon Respubliki Kazahstan «O vnesenii izmenenij i dopolnenij v Zakon RK "Ob obrazovanii" Zakon RK ot 24 oktyabrya 2011 goda № 487-IV*
2. *Zakon Respubliki Kazahstan «O vnesenii izmenenij i dopolnenij v nekotorye zakonodatel'nye akty Respubliki Kazahstan po voprosam inklyuzivnogo obrazovaniya» ot 26 iyunya 2021 goda № 56-VII ZRK*
3. *OECD. 2017. Early Childhood Education and Care Policy Review.*
4. *Agency for Strategic planning and reforms of the Republic of Kazakhstan Bureau of National statistics, section on "Education". Accessed October 28 2022. <https://bala.stat.gov.kz/en/category/obrazovanie/>*
5. *OECD IV S. S. Early Childhood Education and Care Data Country Note: Australia. – 2016.*
6. *Sejsembek A. Dva vospitatel'ya v gruppe detskogo sada: chto izmenit pilotnyj proekt? // Informburo.kz. – 2022 – 25 noyabrya / [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: URL: <https://informburo.kz/novosti/dva-vospitatel'ya-v-gruppe-detskogo-sada-cto-izmenit-pilotnyi-proekt>.*
7. *Makoelle T. M. Schools' transition toward inclusive education in post-Soviet countries: Selected cases in Kazakhstan // Sage Open. – 2020. – T. 10. – №. 2. – С. 2158244020926586.*
8. *Scalcione V. N., Bibigul A., Orynkyl S. The Peculiarities of Training in a Comprehensive School of Kazakhstan and Italy // Universal Journal of Educational Research. – 2016. – T. 4. – №. 5. – С. 1016-1023.*
9. *Soukakou E. P. Inclusive classroom profile (ICP): Research edition. – Paul H. Brookes Publishing Company, 2016.*
10. *Harms T., Clifford R. M., Cryer D. Early childhood environment rating scale. – Teachers College Press, Columbia University, 1234 Amsterdam Avenue, New York, NY 10027, 1998.*
11. *Ibragimova G. K. i dr. Vozmozhnosti ocenki kachestva doshkol'nogo obrazovaniya s pomoshch'yu metodiki ECERS-R v Kazahstane // Science for Education Today. – 2018. – T. 8. – №. 5. – S. 191-208.*
12. *Lundqvist J., Larsdotter Bodin U. Inclusive Classroom Profile (ICP): a cultural validation and investigation of its perceived usefulness in the context of the Swedish preschool // International Journal of Inclusive Education. – 2021. – T. 25. – №. 3. – С. 411-427.*
13. *Tipovaya uchebnaya programma doshkol'nogo vospitaniya i obucheniya, utverzhennaya Prikazom i.o. MON RK ot 12 avgusta 2016 goda № 499 (s uchetom izmenenij, utverzhennykh prikazom MON RK ot 24 sentyabrya 2020 goda № 412).*
14. *Nogajbaeva G., ZHumazhanova S., Korotkih E. Ramka monitoringa inklyuzivnogo obrazovaniya v Respublike Kazahstan // Astana: AO IAC. – 2017.*

МРНТИ 14.23.09

<https://doi.org/10.51889/2959-5762.2024.83.3.033>

М.М.Дүйсенова,^{1*}  Т.А.Айнабекова,¹  Г.И.Абрамова,¹  Г.М.Мышбаева² 
¹Өзбекәлі Жәнібеков атындағы Оңтүстік Қазақстан педагогикалық университеті,
Шымкент қ., Қазақстан
²SDU UNIVERSITY, Қаскелен қ., Қазақстан

ЦИФРЛЫҚ БІЛІМ БЕРУДЕ БАСТАУЫШ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНА ГЕЙМИФИКАЦИЯ ӘДІСІ АРҚЫЛЫ АҒЫЛШЫН ТІЛІН МЕҢГЕРТУ

Аңдатпа

Мақалада білім берудегі геймификация оқыту теориясы, әдісі туралы талдаулар беріледі. Геймификация әдісін бастауыш сынып оқушыларына ағылшын тілін меңгертуде цифрлық білім жағдайында қолданудың пост-талдаулары, яғни Wiki энциклопедиясы, Scopus, Web Of Science халықаралық зерттеулерге талдаулар ұсынылады. Сондай-ақ, бастауыш сынып оқушыларына ағылшын тілін меңгертуді геймификациялаудың актілері: junior – ағылшын тілін меңгеруге үйренуге талапкер, middle – ағылшын тілін үйренуші, senior – ағылшын тілін үйретуші, lead – геймификацияның элементтерін ағылшын тілін меңгертуде ұйымдастырушы статустарының мәні сипатталады. Күнделікті сабақта қолданылатын әдістер топтамасының геймификацияға байланысы көрсетіледі. Геймификацияның білім алушылардың мотивациясын басқаратын бірнеше қажеттіліктері айтылады. Олар: білімді сезіну, табысқа жету, шығармашылықты дамыту, бақылау, қоғамдық ықпал, шыдамсыздықты жою, қызығушылық, шығынға ұшырамау секілді қажеттіліктер болады. Ойын сценарийін құрудағы геймификацияның элементтері: мақсат, ережелер, міндеттер, рөлдік функциялар, механика, марапаттар (виртуалды) болып табылады, әр элемент жеке талдаулармен беріледі. Әлемдік зерттеулер бойынша геймификацияның құрамдас бөліктері графикаланады. Геймификацияны тиімді жүзеге асыруда бастауыш сыныптарда ағылшын тілін меңгертуге арналған цифрлық білім ресурстарының мазмұны сипатталады. Бастауыш сынып оқушыларына ағылшын тілін меңгертудегі Wordwall, Quizizz, Kahoot, Flippity цифрлық платформалары қарастырылады.