

Қазақстан Республикасының Оқу-ағарту министрлігі
Министерство просвещения Республики Казахстан

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



**Экономикалық, тілдік, мәдени себептерге байланысты қиындықтары
бар балалар үшін инклюзивті білім беру ортасын ұйымдастыру бойынша
әдістемелік ұсынымдар**

**Методические рекомендации
по организации инклюзивной образовательной среды для детей
с трудностями, связанными с экономическими, языковыми, культурными
причинами**

**Астана
2022**

Ы. Алтынсарин атындағы Ұлттық білім академиясы Ғылыми-әдістемелік кеңесімен баспаға ұсынылды (2022 жылғы 13 қазандағы № 11 хаттама)

Рекомендовано к изданию Научно-методическим советом Национальной академии образования им. И. Алтынсарина (протокол №11 от 13 октября 2022 года)

Экономикалық, тілдік, мәдени себептерге байланысты қиындықтары бар балалар үшін инклюзивті білім беру ортасын ұйымдастыру бойынша әдістемелік ұсынымдар – Астана: Ы. Алтынсарин атындағы ҰБА, 2022. – 184 б.

Методические рекомендации по организации инклюзивной образовательной среды для детей с трудностями, связанными с экономическими, языковыми, культурными причинами – Астана: НАО имени И. Алтынсарина, 2022. – 184 с.

Экономикалық, тілдік, мәдени себептерге байланысты қиындықтары бар балалар үшін инклюзивті білім беру ортасын ұйымдастыру бойынша әдістемелік ұсынымдар мектеп әкімшілігі мен педагогтеріне, сондай-ақ білім басқармалары мен бөлімдерінің мамандарына және педагогикалық ұжымға мектеп ортасында «баршаға білім беру» қағидатын іске асыруда көмек көрсетуге арналған.

Методические рекомендации по организации инклюзивной образовательной среды для детей с трудностями, связанными с экономическими, языковыми, культурными причинами, предназначены для администрации и педагогов школ, а также специалистов отделов и управлений образования и призваны оказать помощь педагогическому коллективу в реализации принципа «образование для всех» в школьной среде.

© Ы. Алтынсарин атындағы
Ұлттық білім академиясы, 2022
Национальная академия образования
им. И. Алтынсарина, 2022

Кіріспе

Заманауи білім беруді жаңғырту, өскелең ұрпақтың санасын рухани-өнегелі бағдарларға аудартуға ұмтылу жағдайында ізгілендіру және тең білім беру мүмкіндіктері идеясы өзектілене түсуде. Бұл ізгілендіру, даралау идеялары ҚР «Білім туралы» заңында ерекше білім беруді қажет ететін баланың және оның ата-анасының білім алу нысаны мен білім беру ұйымын дербес анықтау құқықтары туралы ережесінің пайда болуына әкелді.

Білім беру ұйымдарында инклюзивті білім беру мәдениетін қалыптастыру аспектісіндегі теңдік, ортақтастық, ынтымақтастық басымдықтарының құндылықтары инклюзивті білім берудің әлеуметтік және білім беру процесі ретіндегі негізгі қағидаттарымен, білім алушылардың әртүрлілігіне оң көзқарас жетекші болып табылатын динамикалық дамып келе жатқан тәсілмен тікелей байланысты, ал жеке ерекшеліктер проблема ретінде емес, таным процесін байыту мүмкіндігі ретінде қарастырылады.

Ерекше білім беруді қажет ететін балалардың білім алуы олардың табысты әлеуметтенуінің, кәсіби және әлеуметтік қызметтің әртүрлі түрлерінде өз қабілетін тиімді іске асыра білудің негізгі шарты болып табылады. Мұндай балаларға қатысты мемлекет пен қоғамның алдында тұрған негізгі міндет – қоғамда одан әрі әлеуметтік оңалту және бейімделу мақсатында білім беру және арнайы әлеуметтік қызметтерді алуға жағдай жасау және көмек көрсету.

Мектеп – балалар үшін көп уақыт өткізетін, араласатын, жаңа адамдармен танысатын, достар табатын орын. Мектеп ұжымына кірігу, әсіресе ерекше білім беруді қажет ететін білім алушылар үшін әркез ауыртпалықсыз болады деуге келмейді.

Өздеріңіз білетіндей, көптеген елдерде ЭЫДҰ ұсынымдарына сәйкес, білім берудегі сәтсіздіктердің объективті себептеріне сүйене отырып, балалардың үш тобының категориялық жүйесі олардың ерекше қажеттіліктеріне сәйкес қолданылады.

Бірінші топқа психофизикалық дамуы бұзылған балалар, атап айтсақ: есту, көру, интеллект, сөйлеу, тірек-қимыл аппаратының зақымдалуы, психикалық дамудың тежелуі және эмоциялық-ерік бұзушылықтары бар балалар жатады.

Екінші топқа нақты оқу қиындықтары, мінез-құлық және эмоциялық проблемалары бар балалар жатады. Ерекше қиындықтар зияты зақымдалмаған білім алушыларда байқалады және жеке оқу дағдыларын: жазу, оқу немесе санау (дисграфия, дислексия, дискалькулия және т.б.) меңгеруде байқалады. Бұл қиындықтар, әдетте, уақытша сипатқа ие және мамандардың көмегі көрсетілген жағдайда еңсеріледі. Мінез-құлық және эмоциялық проблемалар дамудың ерекше проблемаларына (гиперактивтілік пен зейіннің жетіспеушілігі, аутизм спектрінің жеңіл бұзылыстары және т.б.), сондай-ақ қолайсыз психологиялық факторларға (отбасыдағы тәрбиенің, балалар мен ата-аналар мен отбасылық қатынастардың бұзылуы) байланысты болуы мүмкін, бұл құрдастарымен және тәрбиешілермен қарым-қатынастың әртүрлі қиындықтарына әкеледі (ұялшақтық, енжарлық, оқшаулану немесе жанжал, бағынбау, агрессивтілік).

Үшінші топ әлеуметтік-психологиялық, экономикалық, тілдік, мәдени себептерге байланысты ерекше білім беру қажеттіліктері туындайтын білім алушыларды қамтиды. Бұған аз қамтылған отбасылардан шыққан балалар, балаларды тәрбиелеу мен дамытуға тиісті назар аудармайтын отбасылардан шыққан балалар, әлеуметтік қауіпті отбасылардан (маскүнемдік, нашақорлық және т.б. бар ата-аналар) шыққан балалар, сондай-ақ жергілікті қоғамға бейімделу қиындықтары бар балалар (босқындар, мигранттар, қандастар) немесе тілді нашар түсінетін және сөйлемейтін балалар жатады.

Әртүрлі білім беру қажеттіліктері бар білім алушылардың осы топтарын бөліп көрсету мектепке оқуда қандай да бір қиындықтары бар бірде-бір білім алушыны назарынан тыс қалдырмауға мүмкіндік береді.

Бұл оқу құралы еліміздің педагогтеріне үшінші топтағы – экономикалық, тілдік, мәдени себептерге байланысты қиындықтары бар балаларға арналған инклюзивті білім беру ортасын ұйымдастыру бойынша әдістемелік ұсынымдар әзірлеуге арналған.

Педагогтерге ерекше білім беруді қажет ететін білім алушы психофизикалық даму бұзушылықтары бар білім алушы ғана емес, сонымен қатар оқуда қиындықтарға тап болған кез келген білім алушы екенін түсіну маңызды.

Бұл тұрғыда білім беру процесін сапалы психологиялық-педагогикалық қолдауды жүзеге асыру тетіктерін әзірлеу қажеттілігі туындайды, өйткені инклюзивті білім беру білім алушыны мектеп жағдайына бейімдеуге емес, барлық білім алушылар үшін қолайлы білім беру ортасын құруға бағытталған. Осы мақсаттарға жету үшін қолжетімділік пен тең мүмкіндіктерді қамтамасыз ету жеткіліксіз, сонымен қатар барлық балаларға сапалы білім беру үшін келесі жағдайларды қамтамасыз ету қажет:

- барлық балаларға қажетті қолдауды қамтамасыз ететін оң оқыту мүмкіндіктерін; педагогтердің инклюзивті білім беру бойынша құзыреттілігін арттыру үшін оларға кәсіби қолдау көрсетуді; білім алушылардың ерекше қажеттіліктері мен жеке мүмкіндіктерін, оның ішінде олардың тілі мен мәдениетін және т.б. ескере отырып, адам құқықтарына негізделіп оқытуды және бағалауды қамтамасыз ету қажет;

- барлық балаларға өз әлеуетін толық ашуға мүмкіндік беретін қолайлы қауіпсіз және салауатты ортаны құруды, оның шеңберінде олардың білім алуына, денсаулығы мен әл-ауқатына тұтас көзқарас қолдануды қамтамасыз ету қажет.

Бұл жұмыс барлық білім алушылардың әртүрлі қажеттіліктерін ескере отырып психологиялық-педагогикалық қолдау қызметін ұйымдастыруда, барлық балалардың әлеуметтену және әлеуметтік бейімделу сапасын арттыруда, мектеп қоғамдастығында инклюзивті мәдениетті дамытуға ықпал етуде білім басқармалары мен бөлімдерінің, мектеп әкімшілігі мен педагогтерінің басшылары мен әдіскерлеріне оқу-әдістемелік қолдау көрсетуі тиіс.

1. Экономикалық, тілдік, мәдени себептерге байланысты білім алушылардың қиындықтарының педагогикалық негіздері

1.1. ЭЫДҰ жіктемесіне сәйкес Қазақстан Республикасындағы экономикалық, тілдік, мәдени себептерге байланысты қиындықтары бар балалардың қазіргі жағдайы

Қазіргі уақытта Қазақстанда, бүкіл әлем секілді, елімізбен ратификациялаған халықаралық құжаттарға және инклюзивті білім беру бойынша қалыптастырылған нормативтік құқықтық базаға сәйкес сапалы білім алуға тең құқығы бар ерекше білім беруді қажет ететін балалардың білім алуы үшін жағдай жасауға көп көңіл бөлінуде [1].

Соңғы онжылдықта елде ерекше білім беруді қажет ететін балалардың білім беру процесін реттейтін көптеген нормативтік құқықтық актілер қабылданып, әдістемелік ұсынымдар әзірленді. Мысалы, 2021 жылдан бастап заңнамалық деңгейде ерекше білім беруді қажет ететін адамдар (балалар) үшін ерекше білім беруді қажет ететін балалардың жеке даму ерекшеліктері мен әлеуетті мүмкіндіктеріне сәйкес оқу бағдарламаларын бейімдеу, жеке дамыту бағдарламаларын әзірлеу және іске асыру жөніндегі норма бекітілді. ҚР Білім және ғылым министрлігімен Балалардың білім беру қажеттіліктерін бағалау қағидалары [2] және Білім беру ұйымдарында психологиялық-педагогикалық қолдау қағидалары [3] әзірленді. Оларға сәйкес балалардың ерекше білім беру қажеттіліктерін бағалау, оларды кешенді әлеуметтік, психологиялық-педагогикалық қолдау бойынша мектептің психологиялық-педагогикалық қолдау қызметінің рөлі күшейтілді.

Сонымен қатар нормативтік құқықтық құжаттардың басым көпшілігі даму мүмкіндігі шектеулі балалардың **білім алуы үшін арнайы жағдайлар** жасауға бағдарланғанын атап өту қажет, атап айтқанда: «ерекше білім беруді қажет ететін адамдардың (балалардың), сондай-ақ мүмкіндігі шектеулі балалардың оларсыз білім беру бағдарламаларын меңгеруі мүмкін болмайтын, оқу, сондай-ақ арнайы, жеке дамыту мен түзету-дамыту бағдарламаларын және оқыту әдістерін, техникалық, оқу және өзге де құралдарды, тыныс-тіршілік ортасын, психологиялық-педагогикалық қолдауды, медициналық, әлеуметтік және өзге де көрсетілетін қызметтерді қамтитын» жағдайларды жасауға бағдарланған [1].

Бұл ретте, 1-суретте көрсетілген ЭЫДҰ жіктемесіне сәйкес оқытуда мінез-құлық немесе спецификалық қиындықтары бар балаларға, сондай-ақ қиындықтары әлеуметтік-экономикалық, мәдени және тілдік себептерге байланысты балаларға (В және С топтары) білім беру процесі ерекшеліктеріне аз көңіл бөлінген. Осылайша, ҚР «Білім туралы» заңының 8-бабының 6-тармағына сәйкес «мемлекет инклюзивті білім берудің мақсатын іске асыра отырып, білім берудің барлық деңгейінде даму мүмкіндіктері шектеулі азаматтарға олардың білім алуына, дамуындағы ауытқуды түзетуіне және әлеуметтік бейімделуіне арнайы жағдайлар жасауды қамтамасыз етеді» [1]. Осыған байланысты бұл

бөлімнің бөлімі С тобындағы балалардың білім алуы үшін жағдайларды (оның ішінде әлеуметтік-педагогикалық) анықтау.

1-сурет – ЭЫДҰ жіктемесіне сәйкес ерекше білім беруді қажет ететін балалар топтары [4]:

<i>А тобы</i> <i>Мүмкіндіктердің</i> <i>шектелуі</i>	<i>В тобы</i> <i>Қиындықтар</i>	<i>С тобы.</i> <i>Кемшіліктер</i>
• мүмкіндігі шектеулі білім алушылар (мысалы, сенсорлық, қозғалыс немесе неврологиялық бұзушылықтары бар білім алушылар). Білім берудегі қажеттіліктер бірінші кезекте осы бұзушылықтарға байланысты туындайды деп есептеледі	• оқытуда мінез-құлық немесе эмоциялық немесе спецификалық қиындықтары бар білім алушылар. Білім берудегі қажеттіліктер бірінші кезекте білім алушы мен білім беру контекстінің өзара байланысында туындайды деп есептеледі	• кемшіліктері бірінші кезекте әлеуметтік-экономикалық, мәдени және/немесе тілдік факторларға негізделген білім алушылар. Білім беру қажеттіліктері осы факторларға байланысты кемшіліктерді жоюды қажет етеді

В және С тобындағы балаларға білім беру процесі ерекшеліктерін регламенттейтін құжаттарға тек 2022 жылы ҚР БҒМ-ның №4 және №6 бұйрықтарын жатқызамыз [2, 3].

Осылайша, «Ерекше білім беру қажеттіліктерін бағалау қағидаларын бекіту туралы» № 4 бұйрықтың 6-тармағына сәйкес «ерекше білім беруге қажеттіліктерді бағалау тәртібі ерекше білім беруді қажет ететін балалардың **екі тобын** айқындайтын оқу қиындықтарының себептеріне байланысты жүзеге асырылады» [2].

Бірінші топқа әртүрлі психикалық функциялардың (ақы-ой әрекеті, қабылдау, зейін, есте сақтау) жеткіліксіздігінен мектептегі белгілі бір дағдыларды меңгеруде қиындықтары бар балалар, сондай-ақ даму мүмкіндігі шектеулі балалар жатады.

Екінші топқа ақыл-ой және физикалық дамуы бұзылмаған балалар кіреді, олардың ерекше білім беру қажеттіліктері олардың білім беру процесіне енуіне кедергі келтіретін әлеуметтік-психологиялық және басқа факторлармен анықталады:

1) әлеуметтік осал топтағы отбасыларда тәрбиеленетін, микроәлеуметтік және педагогикалық қараусыз қалған балалар;

2) жергілікті қоғамға бейімделуде қиындықтарға тап болған балалар (босқындар, мигранттар, қандастар);

3) мүгедектігі бар балалар.

№4 бұйрықтың 11-тармағына сәйкес екінші топтағы балалардың ерекше білім беру қажеттіліктерін бағалау:

1) оқу жоспары мен оқу бағдарламаларын өзгертпей оқытуда жеке тәсілді қамтамасыз етуге;

2) үлгілік оқу жоспарының вариативтік компоненті есебінен қосымша сабақтарды ұйымдастыруға;

3) оқу орнын бейімдеуге;

4) мектеп психологі қолдауына;

5) әлеуметтік педагогтің қолдауына қажеттіліктерін анықтау үшін жүргізіледі [2].

Ерекше білім беруді қажет ететін балаларды психологиялық-педагогикалық қолдау процесі «Білім беру ұйымдарында психологиялық-педагогикалық қолдап отыру қағидаларын бекіту туралы» № 6 бұйрыққа сәйкес жүзеге асырылады. Психологиялық-педагогикалық қолдап отыру:

1) мінез-құлық және эмоциялық проблемалары, қолайсыз психологиялық факторлары (отбасындағы тәрбиенің бұзылуы, бала-ата-ана және отбасы ішілік қарым-қатынастар) бар;

2) әлеуметтік-психологиялық, экономикалық, лингвистикалық мәдени сипаттағы кедергілері (әлеуметтік қауіпті отбасы балаларының педагогикалық немқұрайлылығы, жергілікті қоғамға бейімделуде қиындықтарға тап болған балалар (босқындар, мигранттар, қандастар және т.б. отбасылар) бар;

3) даму мүмкіндіктері шектеулі (есту, көру, интеллект, сөйлеу, тірек-қимыл аппараты, психикалық дамуы тежелген және эмоциялық-еріктік бұзылыстар) адамдардың (балалардың) білім беру қажеттіліктерін бағалау негізінде жүзеге асырылады [3].

2019 жылы ЮНИСЕФ жүргізген Қазақстандағы балалардың жағдайын талдау экономикалық өсімнің айтарлықтай қарқынына қарамастан, елде кедейлік, өңірлер арасындағы, оның ішінде қалалық және ауылдық жерлер арасындағы теңсіздік деңгейі секілді әлеуметтік құбылыстар байқалатынын көрсетті.

Сарапшылардың пікірінше, ауылдық жерлерде, толық емес отбасыларда, табысы төмен отбасыларда, көп балалы отбасыларда, сондай-ақ отбасы мүшелерінің біреуінің мүгедектігі бар отбасыларда тұратын балалар ерекше қауіпке ұшырайды. 2016 жылы жүргізілген сауалнама нәтижелері табыс айырмашылығы балалардың білім беру, медициналық және әлеуметтік қызметтерге қолжетімділік дәрежесі мен сапасына тікелей әсер ететінін көрсетеді [5].

Мемлекет әлеуметтік-экономикалық жағдайы төмен отбасылардан шыққан балаларды жүйелі қолдаудың бірқатар шараларын қабылдауда. Мысалы,

ҚР БҒМ деректері бойынша 2020 жылдың қаңтар айынан бастап аз қамтылған және көп балалы отбасылардан шыққан балаларға тегін ыстық тамақ, оларды оқу құралдарымен және киіммен қамтамасыз ету, медициналық көмекке ақы төлеу, қоғамдық көлікте жол жүру шығындарын өтеуді қамтитын кепілдендірілген әлеуметтік пакет (КӘП) енгізілді. КӘП (2019 жылғы 30 желтоқсандағы № 1032 ҚР ҰҚ) шеңберінде көрсетілетін көмектің мөлшері мен түрлері айқындалды.

Материалдық қолдаумен 455 мыңнан астам білім алушы қамтылды. Мемлекет көрсеткен қолдау шараларына қарамастан, еліміздің кейбір мектептерінде білім алушыларды тегін тасымалдау мәселесі шешілмеген күйінде қалып отыр, оның шешілу жолдарының бірі мектептерді арнайы автокөлікпен қамтамасыз ету болып табылады [6].

Экономикалық факторларға байланысты білім алушылардың тағы бір проблемасы – отбасының қиын материалдық жағдайының (жұмыссыздық немесе бір немесе екі ата-ананың жеткіліксіз табысы) салдарынан еңбек нарығына шығуға мәжбүр болған балалар еңбегін пайдалану. Сарапшылар еліміздің Еңбек кодексінде қолданылып жүрген кемсітушілікке, мәжбүрлі еңбекке және ҚР-дағы балалар еңбегінің ең нашар түрлеріне тыйым салатын қағидаттарға қарамастан (4-бап) [7], балалар еңбегінің негізгі себептері балалардың жас және психологиялық ерекшеліктері, еңбекақысының төмендігі, жұмыс берушілерге қойылатын талаптардың болмауы, сондай-ақ жұмыс берушілердің еңбек заңнамасының қарапайым нормаларын білмеуі болып табылады [6]. Жүргізілген рейдтердің нәтижелері көрсеткендей, қанауға негізінен 12-18 жас аралығындағы балалар мен жасөспірімдер ұшырайды. Сарапшылардың пікірінше, балалар еңбегінің құрбаны болып табылатын балаларға көмек көрсетудің пәрменді тетіктерінің бірі – отбасылар мен балаларға «Сенім телефондары» және жергілікті атқарушы органдардың (білім басқармалары мен бөлімдері) ақпараттық-түсіндіру жұмыстары арқылы ұйымдастырылатын ақпарат, өмірлік қиын мәселелерді шешуде құқықтық және психологиялық қолдау көрсетуде жедел консультациялық көмек көрсету [6].

Оқуда қиындықтары бар балалардың тағы бір тобы – **босқын отбасылардың балалары**. ҚР «Босқындар туралы» Заңына сәйкес (16-бап) [8] босқындар мәртебесін алғысы келетін балалар мен ата-анасыз немесе өзге де заңды өкілдерсіз келген босқын балалар, оның ішінде ата-аналары немесе басқа отбасы мүшелері табылмайтын жағдайларда Қазақстан Республикасының Бала құқықтары туралы заңнамасына сәйкес ата-анасының қамқорлығынсыз қалған Қазақстан Республикасындағы басқа балалар секілді мемлекеттен қорғау алуға құқылы [6]. Осылайша, «Қазақстан Республикасындағы Бала құқықтары туралы» ҚР Заңының 47-бабына сәйкес босқын балалар мен мәжбүрлі қоныс аударушылар өз мүдделерін қорғауға құқылы [9]. «Тегін медициналық көмектің кепілдік берілген көлемін алуға құқығы бар Қазақстан Республикасында уақытша болатын шетелдіктер мен азаматтығы жоқ адамдардың, баспана іздеген адамдардың айналасындағыларға қауіп төндіретін аурулардың тізбесін және медициналық көмектің көлемін бекіту туралы» Қазақстан Республикасы Денсаулық сақтау министрінің 2020 жылғы 9 қазандағы № ҚР ДСМ-121/2020

бұйрығына сәйкес тегін медициналық көмектің кепілдік берілген көлемін алуға құқығы бар [10].

«Қазақстан Республикасында тұрақты тұратын шетелдіктердің және азаматтығы жоқ тұлғалардың мектепалды, бастауыш, негізгі орта және жалпы орта білім алу ережесін бекіту туралы» Қазақстан Республикасының Білім және ғылым министрінің 2010 жылғы 28 қыркүйектегі №468 бұйрығына сәйкес [11], ҚР-да тұрақты тұратын шетелдіктер мен азаматтығы жоқ адамдардың, сондай-ақ ҚР-да уақытша тұратын адамдардың, мигранттардың балалары білім алу үшін білім беру ұйымдарына қабылданады және Қазақстан азаматтары секілді құқықтарды пайдаланады [6]. ҚР ІМ деректері бойынша, 2020 жылы елімізде **144** босқын бала тіркелген.

Мемлекет «Білім туралы» Қазақстан Республикасы Заңының 8-бабының 2-тармағына сәйкес білім беру саласындағы уәкілетті орган белгілеген тәртіппен Қазақстан Республикасының азаматтарымен мектепке дейінгі, бастауыш, негізгі орта және жалпы орта білім алуға тең құқықтары бар босқын балалар секілді **мигрант балалар мен қандас балаларға** қамқорлық көрсетеді [6]. Ұлттық білім беру деректер базасының деректері бойынша 2020-2021 оқу жылында орта білім беру ұйымдарында 174 босқын бала, 7671 мигрант бала, 2249 қандас бала оқыды. Мигрант балаларды, ата-анасыз қалған босқын балаларды анықтаған кезде олар кәмелетке толмағандарды бейімдеудің өңірлік орталықтарына және өмірлік қиын жағдайдағы балаларға арналған орталықтарға оларды өз отбасыларына орналастырғанға не өз Отанына оралғанға дейін жіберілетінін атап өту маңызды. Аталған ұйымдарда барлық балалар ҚР «Арнаулы әлеуметтік қызметтер туралы» Заңына [12] және Білім беру және балалардың құқықтарын қорғау саласында арнаулы әлеуметтік қызметтер көрсету стандарттарына [13] сәйкес арнаулы әлеуметтік қызметтер алады.

Арнаулы әлеуметтік қызметтер кешеніне әлеуметтік-тұрмыстық, әлеуметтік-медициналық, әлеуметтік-психологиялық, әлеуметтік-педагогикалық, әлеуметтік-еңбек, әлеуметтік-мәдени, әлеуметтік-экономикалық қызметтер кіреді.

Сонымен қатар қазіргі уақытта Қазақстан Республикасының аумағында уақытша болатын шетелдік балаларға білім беру бойынша заңнамалық норма жоқ.

Халықаралық көші-қон ұйымының (бұдан әрі – ХКУ) деректері бойынша 2017-2020 жылдар аралығында ҚР аумағында адам саудасының құрбаны болған 15 бала анықталды (2004 жылдан бастап – 198 адам).

Сонымен қатар, ХКУ 2020 жылы еліміздің 12 өңірін зерттеу барысында пандемияға байланысты елімізде «тұрып қалған» және оқумен қамтылмаған 1000-нан астам мигрант бала (Ресей, Моңғолия, Өзбекстан, Молдова, Тәжікстан және т.б.) анықталды.

Осыған байланысты ҚР Оқу-ағарту министрлігінің Балалардың құқықтарын қорғау комитеті Бала құқықтары туралы конвенция негізінде «Білім туралы» (8, 47-бап), «Шетелдіктердің құқықтық жағдайы туралы» (10-бап) ҚР Заңдарына Қазақстан Республикасында уақытша болатын шетелдіктердің білім алу

құқығын қамтамасыз ету жөніндегі нормаларды енгізуге уәкілетті органдар оларға не олардың ата-аналарына немесе өзге де заңды өкілдеріне қатысты процесстік шешім қабылдағанға дейін қылмыстық істер бойынша күдіктілерді немесе айыпталушыларды қоспағанда бастамашылық жасады.

Қазақстандағы көші-қон проблемаларын зерттеуге арналған маңызды зерттеулердің бірі – ЮНИСЕФ-тің қолдауымен миграцияға ұшыраған шекарадан тыс ілескен адамы жоқ немесе ажыратылған балалардың нақты қажеттіліктері мен проблемаларын шешу жөніндегі елдің ұлттық саясатын зерделеу мақсатында жүргізілген зерттеу [14]. Зерттеу нәтижелері бойынша келесі тұжырымдар алынды:

1. Қазақстанда тұратын миграцияға ұшыраған шекарадан тыс ілескен адамы жоқ немесе ажыратылған балалар бойынша статистикалық деректер жоқ.

2. Баланы ата-анасынан бөлудің негізгі себебі – әлеуметтік-экономикалық факторларға байланысты отбасының қиындықтары, мысалы, ата-ананың жұмыс іздеуі, жұмыссыздық, нәтижесінде алкогольді асыра пайдалану, балалардың отбасына қолдан келгенше көмек көрсету үшін басқа қалаларда ақша табуға деген ұмтылысы.

3. Қазақстандағы ілескен адамы жоқ немесе ажыратылған балалардың негізгі құқықтары, жалпы алғанда, жақсы қорғалған. Бұл ретте, кәмелетке толмағандарды бейімдеу орталықтарындағы балалар интернаттық ұйымдарда тұратын балаларға қарағанда өздерін аз қорғалған сезінді. Интернат ұйымдарының тәрбиешілерінің балалардың ұзақ мерзімді дамуына ықпал ету үшін жылы, ашық және қолдау ортасының маңыздылығын мойындауы маңызды нәтиже болды.

Бұл бөлімде ЭЫДҰ жіктемесінің С тобына [4] және № 6 бұйрыққа сәйкес 2-ші топқа сәйкес экономикалық, тілдік, мәдени себептерге байланысты білім алушылардың қиындықтарының педагогикалық негіздері қарастырылған [3].

1.2. Экономикалық себептерге байланысты білім алушылардың оқудағы қиындықтары

Мектеп білім алушыларының оқудағы қиындықтары әртүрлі ғылыми көзқарастар бойынша жіктеледі. Олардың көпшілігінде білім алушының жалпы білім беру бағдарламаларын меңгеруде, дамуда және әлеуметтік бейімделуде қиындықтарды бастан кешіретінін көрсететін негізгі көрсеткіш ретінде бір немесе бірнеше оқу пәнінен тұрақты, айқын үлгермеушілік қарастырылады.

Үлгермегендермен жұмыс жүйесінде бірнеше бағыт бар. Біріншісі *нашар үлгерім төмендігімен*, ең алдымен *оқыту әдістерінің жетілмегендігімен* байланыстырылатын *ұйымдастырушылық-педагогикалық бағыт* деп сипаттауға болады. Екіншісі оқудағы жетістіктердің төмен болуын балада *жақсы оқу үшін қажетті психикалық құрылымдардың жеткіліксіз даму деңгейінің көрінісі* деп санайды, мұндай тәсілді *психологиялық-педагогикалық* деп белгілеуге болады. Және, сайып келгенде, зерттеушілердің едәуір үлкен тобы *нашар прогресті* әртүрлі себептерден туындаған *білім беру процесінің субъектілері арасындағы*

өзара әрекеттесу процесінің бұзылуының көрінісі ретінде қарастырады. Бұл бағытты кешенді тәсіл ретінде белгілеуге болады [15].

Балалардың қиындықтары әдетте педагогикалық қиындықтар ретінде қарастырылады. Бұл жағдайда көбінесе жағдайдың бір жағы негізге алынады – бұл балалармен жұмыс істеудің қиындығы, ал екіншісі – олардың ата-аналарымен, мұғалімдерімен, сыныптастарымен, құрдастарымен, ересектермен қарым-қатынасының қиындығы қарастырылмайды.

Бұл қиындықтардың себептері әртүрлі. Мектеп білім алушыларының қиындықтарын тудыратын факторлардың қатарына педагогикалық және әлеуметтік немқұрайлылық жатады.

Кейбір жағдайларда педагогикалық қиындық осы факторлардың біреуінің басымдылығының салдары болса, басқаларында – олардың жиынтығы, күрделілігі. Бұл қиындықты жеңу мүмкін болмаған жағдайда «қиын», «түзетуге келмейтін» бала пайда болады. «Қиын» және «түзетуге келмейтін» балалар санатына көбінесе педагогикалық және әлеуметтік жағынан назардан тыс қалған, педагог дұрыс көзқарас таба алмаған балалар жатады.

Тәуекел тобындағы балалар кімдер?

«Тәуекел тобының» балалары – бұл кейбір жағымсыз факторлардың әсерінен қиын жағдайда қалған балалар. Балалар, әдетте, олардың толық дамуы үшін қалыпты жағдайлардың болмауына байланысты тәуекелге ұшырайды. Ерекше қажеттіліктері бар балаларға әсер ететін және олардың қолайсыз әлеуметтену ықтималдығын жоғарылататын жағымсыз факторлар әлеуметтік-педагогикалық немқұрайлылық және т.б.

«Тәуекел тобындағы балалар» ұғымы балалардың келесі санаттарын білдіреді:

- әртүрлі жағдайларға байланысты ата-анасының қамқорлығынсыз қалған балалар;
- дисфункционалды, асоциалды отбасынан шыққан балалар;
- әлеуметтік-экономикалық және әлеуметтік-психологиялық көмек пен қолдауды қажет ететін отбасы балалары.

«Тәуекел тобы» балаларының ерекшелігі – олар әсер етуі мүмкін немесе әсер етпеуі мүмкін объективті жағымсыз факторлардың әсерінен болады. Нәтижесінде балалардың бұл санаты қолайсыз факторларды теңестіру және балалардың оңтайлы дамуы үшін жағдай жасау үшін мамандардың ерекше назарын, кешенді көзқарасты талап етеді.

«Тәуекел» сөзі бір нәрсенің, әдетте жағымсыз, қаламайтын нәрсенің болуы немесе болмауы мүмкіндігін, жоғары ықтималдығын білдіреді. Сондықтан қауіп тобындағы балалар туралы айтқанда, бұл балалардың жағымсыз факторлардың әсерінен болатыны түсініледі.

Әлеуметтік қауіп факторларының ішінде балалар мен жасөспірімдерді тәрбиелеуде ең маңызды болып табылатын келесілер бөлінеді:

- 1) әлеуметтік-экономикалық;
- 2) медициналық-әлеуметтік;
- 3) әлеуметтік-демографиялық;

4) әлеуметтік-психологиялық.

Заманауи әлеуметтік жағдайларда әртүрлі ауырлық дәрежесіндегі қауіп факторлары мүлдем әсер етпейтін балалар жоқ. Бірақ бұл факторлардың барлығы баланың дамуында бұзушылықты тудыруы мүмкін және оның шын мәнінде не қауіп төндіретінін анықтамайды. Тәуекел себептің өзі емес, сол себепті туындайтын нәрсе. Тәуекел тобына әлеуметтік жағдайы төмен отбасылардан шыққан балалар көбірек ұшырауы мүмкін екені анық.

Қазіргі таңда мемлекет тарапынан әлеуметтік жағдайы төмен отбасыларға жан-жақты көмек көрсетіліп жатқанымен, жағдайы төмен отбасылардың саны әлі де аз емес.

Осы саладағы зерттеушілердің көпшілігінің пікірінше, қазіргі кезеңдегі мұндай отбасының өзіне тән белгілері: оның мүшелерінің әлеуметтік жағдайының төмендігі; көрсетілген материалдық, тұрғын үй мәселелері; отбасында алкогольдік (нашақорлық) тәуелді, әртүрлі зорлық-зомбылық көріністеріне бейім мүшелердің болуы; ата-ана мен бала және неке қатынастарын бұзу.

Психологиялық-педагогикалық әдебиеттерде дисфункционалды отбасылардың әртүрлі классификациялары берілген. Мысалы, Л.С. Алексеева келесі түрлерін анықтайды:

- әдетте отбасы мүшелерінің арасындағы қарым-қатынастың сындарлы жолдары жоқ жанжалды отбасылар;
- баланың дамуы мен тәрбиесі туралы жеткілікті білімі жоқ отбасылар;
- қоғамда қабылданған нормалар мен ережелер сақталмайтын, әдепсіз мінез-құлық құпталатын отбасылар;
- баланың негізгі қажеттіліктерінің қанағаттанбауымен қатар жиі қанағаттанарлықсыз өмір сүру жағдайлары, паразитизм, әлеуметтік оқшаулану, отбасыншілік жанжалдар орын алатын асоциалды отбасылар [16].

Дисфункционалды отбасы балаларының контингенті белгілі бір ерекшеліктермен ерекшеленеді: қобалжудың жоғары деңгейі; агрессия, дұшпандық, негативизм және кінә сезімінің көріністері; ішкі уайымдар, қақтығыстар, оқудағы қиындықтар, соның ішінде отбасындағы қиындықтармен байланысты; қолайсыз тұқым қуалаушылық және т.б.

Травматикалық жағдайлар, жақын адамдарының зорлық-зомбылығы баланың психикасына айтарлықтай әсер етеді. Бұл жағдайда бала өзін дәрменсіз және пайдасыз сезінеді, жас немесе жеке ерекшеліктеріне байланысты бұл жағдайдан өз бетінше жол таба алмайды. Мұндай балаларға толыққанды өмірге оралу үшін педагогтер, психологтар, дәрігерлер және балаларды қорғау саласындағы басқа да мамандар жан-жақты көмек көрсетуі керек.

Баланың тәуекел тобына жататынын түсіну үшін *факторлар кешенін* және олардың өзара әрекеттесуін ескеру қажет.

Мұндай балалар мен жасөспірімдердің өмір сүру жағдайын талдау тәуекел факторы ретінде қызмет еткен бір негізгі себепті бөліп көрсету мүмкін еместігін көрсетеді. Мамандар көбінесе баланың денсаулығына және оның өміріне тікелей

қауіп төндіретін отбасыларда тұруды жалғастыруға мүмкіндік бермейтін көптеген қолайсыз жағдайлардың жиынтығын түзетеді.

Балалардың мінез-құлқында да, жеке дамуында да айтарлықтай қиындықтар бар. Олардың бәріне тән белгі – әлеуметтенудің бұзылуы.

Отбасындағы келеңсіздіктер балалардың мінез-құлқында, дамуында, өмір салтында көптеген проблемаларды тудырады және құндылық бағдарларының бұзылуына әкеледі.

Балалар мен жасөспірімдердің мінез-құлқындағы қиындықтарда ата-аналардың өздерінің балалық шақтарынан туындаған проблемалары жиі көрініс табады.

Асоциалды отбасыларда тұру балалардың эмпатиясының–басқаларды түсіну және оларға жанашырлық танытуының төмендеуіне, ал кейбір жағдайларда эмоциялық «саңыраулыққа» алып келеді. Мұның бәрі болашақта педагогтер мен басқа мамандардың балаға әсерін қиындатады, оның тарапынан белсенді қарсылыққа әкеледі.

Мұндай балалар өмірден қорқып өседі, олар басқалардан, ең алдымен агрессивтілікпен, өзіне деген сенімсіздікпен ерекшеленеді. Мұндай жағдайда өскен балалар өмір бойы өздерін төмен бағалайды, өздеріне, өз мүмкіндіктеріне сенбейді [16].

Білім алушылардың оқу қиындықтарының себептерін зерттеумен айналысатын психологтар сәтсіздіктің сыртқы және ішкі себептерін анықтайды. Ішкі себептерге психологиялық себептер, сыртқы себептерге педагогикалық және әлеуметтік-экономикалық себептер жатады. Біздің әдістемелік ұсынымдардың тақырыбы сыртқы себептер болып табылады.

Оқу іс-әрекетіндегі қиындықтардың туындауына әсер ететін негізгі факторлардың бірі В.Ф. Калошин әлеуметтік-экономикалық себептерді (отбасының қиын қаржылық жағдайына байланысты себептер) атап өтеді [17].

Дәл осындай нұсқаны В.С. Цетлин оқу қиындықтарына әсер етудің сыртқы факторларына әлеуметтік себептертерді жатқызады (қоғамдағы білім құндылығының төмендеуі, отбасының, достарының, «жаман» серіктестіктің әсері [18].

Педагог үшін алаңдатарлық белгі – сырттай жағдайы жақсы балаларда оқудағы қиындықтардың болуы. Үлгерімі төмен білім алушылармен профилактикалық жұмыс жасай білу осы сигналдарға дер кезінде және адекватты жауап беруге негізделеді. Оның жетістігі тек кәсіби біліммен ғана емес, сонымен бірге педагогтің көрегенділік, эмпатия, толеранттылық секілді жеке қасиеттерімен де анықталады.

Көп нәрсе педагогтің оқуда қиындықтары бар (үлгерімі төмен) білім алушыға деген көзқарасына байланысты. Білім алушыға алаңдаушылықты көрсету керек пе? Кішіпейілділік қашан қауіпті болады? Білім алушыны шамадан тыс қатыгездікпен қалай ренжітпеуге болады? Білім алушының педагогтің оған деген теріс қатынасына реакциясы аффективті және нашар болуы мүмкін.

Баланың оқудағы қиындықтарын табысты түзету көбінесе педагогке байланысты болады. Бастауыш сынып білім алушысына жаңа өмір салты мен жаңа міндеттерге бейімделуге көмектесу өте маңызды. Бұл жағдайда бала депрессияны, әл-ауқат, өзін-өзі бағалауын немесе көңіл күйінің нашарлауын сезінбеуі керек. Педагог барлық балалардың дағдылары мен қабілеттерін анықтап, ескеріп, жеке, ұжымдық және үй жұмысын дұрыс ұйымдастыра білуі керек.

Осылайша, білім алушылардың оқудағы қиындықтарының себептерін зерттеумен айналысатын психологтар сыртқы және ішкі себептерді ажыратады. Ішкі себептерге психологиялық себептер, сыртқы себептерге педагогикалық және әлеуметтік жатады. Психологиялық себептерге ерекше назар аударылады, себебі білім алушының психикалық даму процесі мектептегі оқу процесімен тікелей байланысты.

Ішкі себептердің ішінде зерттеушілер келесілерді бөліп көрсетеді:

- ақыл-ой және психикалық процестердің дамуының төмен деңгейі;
- оқуға деген ынтаның болмауы;
- оқу еңбегі дағдыларының қалыптаспауы; өзін-өзі бағалаудың жеткіліксіздігі;
- білімнің төмен деңгейі, білімді педагогке жеткізе алмау;
- мектепке бейімделе алмауы.

Сыртқы себептерге келесілерді жатқызады:

- әлеуметтік-экономикалық себептер;
- ұйымдастырушылық-педагогикалық сипаттағы себептер (мектептің материалдық базасы, педагогикалық процесті ұйымдастыру);
- дидактикалық және тәрбиелік ықпал жетіспеушіліктері;
- мектептен тыс, соның ішінде отбасы ықпалы жетіспеушіліктері.

Білім алушылардың оқу қиындықтарының көрінетін белгілерін уақытылы анықтап қана қоймай, сонымен қатар туындаған проблемаларды түзету бойынша жұмысты уақытында жүргізу, сондай-ақ, мүмкін болса, артта қалу процесінің дамуына және нәтижесінде мектептегі үлгерімсіздікке әкелуі мүмкін себептердің пайда болуын болдырмау маңызды.

Егер бала мектеп бағдарламасынан артта қалса және қатарластары қарастыратын материалды игеруге уақыты болмаса, білім алушылардың үлгерімі төмендігі жөнінде сөз қозғауға болады.

Педагогтер үлгерімі төмен білім алушыларды үш негізгі топқа бөледі.

1. Жақсы білім алуы үшін қажетті нәрселерінің бәрі бар білім алушылар, бірақ олар мұны қаламайды. Мұның себептері баланың ішкі әлеміне байланысты және психологиялық проблемалармен, өзін-өзі бағалаудың төмендігімен және қарым-қатынастың болмауымен байланысты. Мұндай балалар оқудағы жетістіктерден гөрі өзін-өзі танытудың басқа жолдарын іздей бастайды.

2. Оқуға ұмтылатын, бірақ әртүрлі себептерге байланысты жетістікке жете алмайтын білім алушылар. Бұл сыртқы факторлармен де (эрудицияның жеткіліксіздігі, ата-аналардың мәдениетінің төмендігі) және ішкі факторлармен (баланың денесінің даму ерекшелігі) байланысты болуы мүмкін.

3. Оқи алмайтын және оқығысы келмейтін білім алушылар. Мұндай балаларда, әдетте, оқудың артта қалуының себептерінің толық жиынтығы бар: назардың жеткіліксіздігі, денсаулықтың бұзылуы, ерік-жігердің болмауы және т.б.

Балалардың оқудағы қиындықтарының себептері әртүрлі және жеке көріністер түрінде де, кешенде де қарастырылуы мүмкін. Ғылымда барлық себептер ішкі (психологиялық) және сыртқы (педагогикалық және әлеуметтік) болып бөлінеді.

Әрине, ішкі себептерге ерекше назар аудару керек, өйткені сыртқы себептер арнайы зерттеулерді қажет етпейді. Сәтсіздік себептеріне байланысты сыртқы факторлардың теріс әсерін білім алушыларға арнайы диагноз қоймай бақылауға және байқауға болады. Бірақ ішкі себептер мұқият зерттеуді қажет етеді, өйткені үлгерімі төмен білім алушының ішінде жасырылған және оқу процесін қиындататын себептерді анықтау маңызды.

И.В. Дубровина «Мектеп психологінің жұмыс кітабы» атты еңбегінде [20] сәтсіздіктің психологиялық себептерін екі категорияға біріктірді: бірінші категория – танымдық белсенділіктің болмауы, екінші категория – мотивациялық саланың дамуының болмауы.

Бірінші себеп білім алушының оқу материалын түсінбеуінен көрінеді, нәтижесінде білім алушы бағдарламадан артта қалады, тақырыптарды дұрыс меңгермейді және тиісті оқу әрекеттерін орындай алмайды.

Бұл баланың ойлау процестерінің жеткіліксіз дамуына байланысты пайда болады. Өзі үшін ерекше салаға түсіп, кіші сыныптардағы білім алушы дұрыс жұмыс әдістерін өз бетінше таңдай алмайды, бұл болашақта оқуды қиындатады немесе оқуға деген қызығушылықты мәңгіге жояды.

Сәтсіздіктің екінші себебі дұрыс мотивацияға байланысты.

Тәрбиеші мен ата-ана балаға оқудың пайдасын балада оқуға деген құштарлық арта түсетіндей түсіндіруі тиіс. Көптеген ата-аналар өздерінің іс-әрекеттерімен, атап айтқанда моральмен, шамадан тыс қатаңдықпен немесе немқұрайлылықпен баласында тәуелсіздік пен өзіне деген сенімділікті өлтіреді, балада кемшілік сезімі пайда болады.

Үлгерімсіздіктің психологиялық типологиясын ғалым Н.И. Мурачковский береді, ол типтендірудің негізіне білім алушылардың жеке қасиеттерінің екі тобын жатқызады:

- 1) оқумен байланысты ақыл-ой қызметінің ерекшеліктері;
- 2) білім алушының оқуға қатынасын анықтайтын тұлғаның бағытталуы;

Осы типологияға сәйкес ғалым үлгерімі төмен білім алушылардың үш түрін ажыратады. Ғалым келтіретін әр түрге қатысты себептерді көрсете отырып, осы жіктеуді қарастырыңыз.

1. Педагогке оң көзқараспен қарайтын және білім алушының ұстанымын ұстанатын ақыл-ой әрекетінің сапасы төмен білім алушылар. Басым себептер: интеллектуалды дамудың кемшіліктері және оқу жұмысының әлсіз дағдылары.

2. Педагогке көзқарасы теріс және білім алушының ұстанымын ұстанбайтын ақыл-ой белсенділігінің салыстырмалы түрде жоғары білім алушылар.

Себептері: оқу еңбегінде тұрақты мотивацияның болмауы, оқу еңбегі дағдыларының жеткіліксіз қалыптасуы.

3. Ақыл-ойы төмен, педагогке көзқарасы теріс және білім алушы позициясын толығымен жоғалтқан білім алушылар, бұл мектепті тастап кетуге деген ұмтылыстан байқалады. Себептері: ойлау процестерінің төмен деңгейі [21].

«Тәуекел тобындағы балалар» құбылысын зерделеу және осындай балаларға көмек пен қолдаудың тиімді жүйесін құрумен тағы бір танымдық сала – әлеуметтік педагогика айналысады [22-24].

Мысалы, Л.В. Мардахаев тәуекел тобына осал немесе белгілі бір әлеуметтік жағдайлардан немесе қоршаған орта әсерінен зардап шегуі мүмкін адамдарды жатқызады. Сондықтан ол тәуекел тобын көп балалы, толық емес; мүгедек балалары бар отбасылар; ата-анасының қамқорлығынсыз қалған балалары бар отбасылар деп санайды. Тәуекел тобына жататын балаларға келетін болсақ, ол генетикалық, биологиялық және әлеуметтік қасиеттердің әртүрлі себептері бойынша мектепке психикалық және соматикалық әлсіреген, әлеуметтік немқұрайлы, мектепке және әлеуметтік бейімделу қаупі бар балаларды айтады [22].

А.А. Киберевтің және И.В. Сенчуковтың зерттеулері бойынша, әлеуметтену процесінің қауіп-қатері мен бұзылуының ең көп саны дисфункционалды (бейімделмеген, жұмыс істемейтін) отбасылардың балаларында кездеседі, онда балалар ата-анасының қамқорлығы мен назарынан айырылған [25].

Бұл тәсілге В.Е. Летунова тәсілі жақын, ол тәуекел факторларының келесі топтарын анықтайды:

- медициналық-биологиялық (денсаулық тобы, тұқым қуалайтын себептері, туа біткен қасиеттері, психикалық және физикалық дамуындағы бұзылулар, баланың туу жағдайлары, ананың аурулары және оның өмір салты, жатырышілік даму жарақаттары және т.б.);

- әлеуметтік-экономикалық (көп балалы және толық емес отбасылар, кәмелетке толмаған ата-аналар, жұмыссыз отбасылар, азғын өмір салтын ұстанатын отбасылар; қоғамда өмір сүруге қабілетсіздік: қашу, қаңғыбастық, бос жүру, ұрлық, алаяқтық, төбелес, кісі өлтіру, өзіне-өзі қол жұмсау әрекеттері, агрессивті мінез-құлық, алкогольді сусындар, есірткі тұтыну және т.б.);

- психологиялық (әлеуметтік ортадан алшақтау, өзін-өзі қабылдамау, невротикалық реакциялар, басқалармен қарым-қатынастың бұзылуы, эмоциялық тұрақсыздық, іс-әрекеттегі сәтсіздік, әлеуметтік бейімделудегі сәтсіздік, қарым-қатынаста қиындықтар, құрдастарымен және ересектермен қарым-қатынас және т.б.);

- педагогикалық (білім беру мекемесі бағдарламаларының мазмұны мен балаларды оқыту шарттарының балалардың психофизиологиялық ерекшеліктеріне, даму қарқыны мен оқу қарқынына сәйкес келмеуі, теріс бағалардың басым болуы, қызметтегі сенімсіздік, оқуға қызығушылықтың болмауы, оң тәжірибе үшін жабық болуы, оқушының имиджіне сәйкес келмеуі және т. б.) [26].

Бұдан келесідей қорытынды жасауға болады: егер бала жүйелі түрде нашар білім нәтижелерін көрсетсе, педагог бұл фактінің себептерін анықтап, оларды жою және дер кезінде педагогикалық қолдау көрсету үшін түзету жұмыстарының жоспарын жасауы керек.

Педагогикалық қамтамасыз ету, анықтамасы бойынша О.С. Газман балалардың физикалық және психикалық денсаулығына, әлеуметтік және экономикалық жағдайына, білім берудегі табысты ілгерілеуіне, өзін-өзі анықтауға байланысты жеке мәселелерін шешуде алдын-алу және жедел көмек көрсету деп түсініледі. Бұл ретте баланы тұлға ретінде сүйіспеншілік пен сөзсіз қабылдау, эмпатия мен мейірімділіктің көрінісі, жауаптылық пен шыдамдылық; жеке көзқарас және баланың қадір-қасиетін құрметтеу; табысқа жету, көмек көрсету, субъективті бағалаудан бас тарту жағдайын жасау; баланың өз еркін білдіру құқығын, бостандығын және таңдау құқығын тану; баламен қарым-қатынаста теңдік; интроспекция және өзін-өзі бақылау қабілеті педагогикалық қолдаудың негізгі сипаттамалары ретінде атап өтіледі [27].

Ғалымның пікірінше, педагогикалық қамтамасыз ету механизмі бірнеше кезеңнен тұрады:

- диагностикалық (мәселенің бар-жоғын анықтау және тану, баламен алғашқы байланыс орнату, сұраудың мәнін бірлесіп бағалау және вербализациялау);

- іздеу (мәселенің себептерін іздеу); шарттық (шарттық қатынастарды орнату және шарт жасау); белсенділік (мамандардың әрекеті, бастаманы ынталандыру, өзара әрекеттесу процесінде үйлестіру);

- рефлексивті (қорытындылау, мәселенің шешімін талқылау, түзету және одан арғы қадамдарды жоспарлау) [27].

Педагогикалық қолдау – бұл балаларға жеке тұлғалық таңдауда – моральдық, азаматтық, кәсіптік, экзистенциалды өзін-өзі анықтауда, сондай-ақ оқу, коммуникативті, еңбек етуде, білім беруде және шығармашылық әрекеттерде өз қабілетін жүзеге асырудағы кедергілерді (қиындықтарды, проблемаларды) анықтауға көмектесетін құралдар жүйесі.

М.И. Рожков ең тиімді ашық әдістерді (жігерлендіретін мәлімдемелер; лайықты мақтау және мақұлдау; қолқа, аванс, сенім негізінде жұмысқа ынталандыру; қателерге мән бермеу; эмоциялық реакциялардың көрінісі; эмпатия; жақсыны күту; қызығушылық танытатын әрекеттерге қатысу) және жасырын педагогикалық қолдау (жеке басқа қол сұқпай қателерді еске түсіру; орынды немқұрайлылық таныту; зейінді әрекеттің бір түрінен екіншісіне аудару; ең қиын тапсырмаларды орындауға көмектесу; жанама тұспалдау; тағайындалған тапсырмалардың әртүрлілігі; талдау және өмірлік жағдаяттарды бейнелеу, бәсекелестік рухты ынталандыру) [28].

Тұрмысы нашар отбасылардан шыққан балаларды педагогикалық қолдауды іске асыру үшін бала тұлғасының әлеуметтік-педагогикалық картасын жүргізу ұсынылады, оған келесілер кіреді:

- 1) бала туралы мәліметтер:

- а) толық аты-жөні, жасы, үйінің мекенжайы, оқу орны;

б) денсаулық туралы мәліметтер (денсаулық тобы және т.б.);

в) мектептегі үлгерім;

г) ата-аналармен, құрдастарымен, мұғалімдермен қарым-қатынасы;

д) баланың қажеттіліктері;

е) баланың қиындықтары мен проблемалары;

2) отбасы туралы мәліметтер:

а) ата-анасы туралы мәліметтер (аты-жөні, жасы, үй мекенжайы, телефоны, жұмыс орны және т.б.);

ә) отбасы құрамы (толық, толық емес, ата-анасы туралы мәліметтер, аға-інілерінің, апа-сіңлілерінің, жақын туыстарының болуы);

в) тұрғын үй-тұрмыстық жағдай, баланың өмір сүру жағдайы;

г) отбасының материалдық жағдайы;

3) қосымша ақпарат, өзге де ақпарат;

4) қорытынды.

Дисфункционалды отбасы балаларымен педагогикалық жұмыстың негізгі нысандары мен әдістеріне бақылау, жеке психологиялық-педагогикалық кеңес беру, тренинг сабақтары, «аяқталмаған дипломдық жұмыс» әдістемесі, ойын терапиясы, қиын психологиялық жағдайлардан шығу, арт-терапия, отбасын әлеуметтік аттестациялау және т.б. жатады.

1.3. Білім алушылардың тілдік себептерге байланысты қиындықтары

Қазақстан Республикасының заңнамасына сәйкес шетел азаматтары мен азаматтығы жоқ адамдардың балалары Қазақстан Республикасының азаматтарымен бірдей білім алуға құқылы. Барлық мигрант білім алушылар оқумен қамтылып, оларға психологиялық қолдау көрсетіліп, қосымша сабақтар ұйымдастырылып, ата-аналарымен жұмыс жүргізілуде. Осы санаттағы балалардың білім алуға конституциялық құқықтарын қамтамасыз ету және білім беру қажеттіліктерін қанағаттандыру білім беру органдарының тұрақты бақылауында.

Айта кететін жайт, *мектеп мигрант баланы жаңа әлеуметтік-мәдени ортаға қосуға жауапты*. Тәжірибе көрсеткендей, мигрант балалар мен олардың отбасыларының проблемалары тілдік кедергілерге (қабылданатын елдің тілін білмеу/нашар меңгеру, оқыту бағдарламаларындағы айырмашылықтар және т.б.), психологиялық (жаңа ұжыммен қарым-қатынастағы қиындықтар, жаңа мәдениетті, қабылдаушы елдің құндылықтарын және т.б.) және әлеуметтік (отбасының материалдық байлығының төмендігі, тұрғылықты жерін жиі ауыстыру және т.б.) кедергілерге байланысты.

Осы топтағы балалардың әлеуметтік бейімделуіндегі кедергілерді жоюдың тиімді құралы көшіп-қонушы отбасыларды әлеуметтік-педагогикалық қолдау бойынша арнайы ұйымдастырылған жұмыс болып табылады.

Бұл – балалардың ата-аналарымен мектепке қабылданған кезде баланың жеке ерекшеліктері туралы әңгімелесу, отбасының мәселелерін бақылау, осы санаттағы отбасылармен жұмыс істеудің тиімді формалары мен әдістерін

анықтау. Мектептегі іс-шаралар тізбесі мигрант отбасылардың ерекшеліктеріне (ұлты, қабылдаушы елдің тілін білу, отбасылық ортаның ерекшеліктері, мектепке деген көзқарасы, әсер ету дәрежесі, қабылдаушы елде болу ұзақтығы) байланысты әртүрлі болуы мүмкін, бірақ олардың негізгі бағыты әлеуметтік сипатқа болуы керек.

Соңғы уақытта Қазақстанда оқуда және жаңа ортаға бейімделуде тілдік және әлеуметтік-мәдени қиындықтары бар шет тілді білім алушылардың үлес салмағының артуы байқалады.

Мигрант ата-аналармен серіктестік орнату төрт негізгі кезеңнен тұрады:

1) Отбасын зерттеп, мектептің негізгі дәстүрлерімен таныстыру.

Жұмыстың бұл кезеңінде баланы мектепке апарғанда ата-анамен әңгімелесу, кеңес беру секілді әдістер қолданылады. Әңгімелесудің немесе консультацияның негізгі мақсаты баланың психологиялық-педагогикалық ерекшеліктерін, оның көзқарасын, ұстанымдарын, жеке қасиеттерін, отбасында қабылданған мінез-құлық ережелерін, әдет-ғұрыптарды, салт-дәстүрлерді және т.б. анықтау болып табылады. Педагог, әлеуметтік педагог немесе психолог баланы дамытудың жеке бағытын құрады, онымен жұмыс істеудің қолайлы нысандары мен әдістерін, мигрант баланың отбасымен мамандардың жұмыс істеу дәрежесін анықтайды.

2) Мигрант ата-аналарға кеңес беру.

Отбасының мәселелеріне байланысты жұмыс әртүрлі формада және бағытта жүргізілуі мүмкін. Дегенмен кез келген мектепте кездесетін мигрант отбасыларына тән проблемалар бар: мемлекеттік тілді нашар білу; өз құқықтарын, міндеттерін және қорғау жолдарын білмеу; баланың білім беру бағдарламасын меңгеруге дайын болмауы және т.б.

3) Мигрант баланың мектеп пен отбасының бірлескен іс-шараларын ұйымдастыру.

Біріншіден, мигрант баланың ата-анасы қатысатын негізгі іс-шаралар анықталады.

Бұл сондай-ақ шағын жобалар болуы мүмкін, онда әр отбасы отбасылық құндылықтар туралы түсінігін ұсынады, білім алушылар тобымен және олардың ата-аналарымен танысу үшін сыныпта өз қолөнерін бірлесіп көрсетеді; «Біздің отбасының дәстүрлері» конференциясы, мұнда балалардан басқа ата-аналар белсенді қатысады. Осы орайда ата-аналардың азаматтық ынтымақтастық пен бейбітшілік мәдениетін тәрбиелеуге бағытталған жалпы мектептік іс-шараларға қатысуының маңызы зор.

4) Мигрант-баланың отбасының әлеуметтік жағдайындағы өзгерістерді дер кезінде қадағалау және жедел әрекет ету. Бұған мониторинг сияқты тиімді әдіс көмектеседі.

Осылайша, мигранттардың ата-аналарымен бірлескен іс-шараларды үш бағытта жүзеге асыруға болады (2-суретті қараңыз).

2-сурет – Мигранттардың ата-аналарымен жұмыс бағыттары



Мектеп пен отбасының бірлескен күш-жігерін сезінетін балалардың алаңдаушылығы төмендейді, қарым-қатынасқа белсенді қатысады, сыныптастарымен және педагогтермен қарым-қатынасты тезірек орнатады, мінез-құлықты түзетуге сабырлылықпен жауап береді, өз іс-әрекетінде белсенді, ата-аналарымен бірге жобалық іс-шараларға қатысады, бұл өз кезегінде әлеуметтік бейімделу процесінің жылдамдығының артуына ықпал етеді.

Бірлескен жұмыстың негізгі ұйымдастырушылық формалары мыналар болуы мүмкін:

- көп ұлтты балалар ұжымының әртүрлі мәдениет өкілдерімен, соның ішінде діни конфессия өкілдерімен сыныпта және сабақтан тыс уақытта кездесулерін ұйымдастыру;

- оқыту сабақтары аясында (тарих, құқықтану, әдебиет, ә шет тілі, география, сынып сағаты) дискуссия, диспут, дебат секілді жұмыс әдістері мен формалары өте тиімді болады.

Мигрант балаға келген елдің тілін үйренуге көмектесу үшін мектепте қосымша сабақтар жүйесін құрған жөн. Балалар оқыту тілін меңгергеннен кейін педагог мигрант баланың білім беру бағдарламасын сәтті аяқтауына байланысты жақын және ұзақ мерзімді міндеттер қояды.

Қабылдаушы елдің тілін, мәдениетін, әдет-ғұрпын, сыныптастары мен үлкендер арасындағы қарым-қатынас нормаларын нашар білу мигрант баланың мектеп қауымдастығына түсуін қиындатады. Сондықтан педагог ең алдымен ата-анасымен бірлесе отырып, баланы құрбыларымен танысуға, басқа адамға сыпайы сөйлеуге, егер ол мұны істей алмаса, өтініштен сыпайы түрден бас

тартуға үйретуі керек. Екіншіден, балаларды мектеп топтарында өзара әрекеттесу, ынтымақтастық орнатуға үйрету керек.

Балаларда бір-біріне мейірімді, толерантты қарым-қатынасты, туындайтын проблемалық және жанжалды жағдайларды талқылауға дайындығын қалыптастыру, өзара әрекеттесу кезінде конструктивті шешімдерді табу дағдыларын қалыптастыру үшін тұлғааралық қарым-қатынас (тұлғааралық қарым-қатынасты түзету) бойынша сабақтар (тренингтер) жүйесі), немесе сынып жетекшілері, педагог-психолог және әлеуметтік педагог өткізетін команданы біріктіруге бағытталған тренингтер әзірленеді.

Жобалық қызметтердің, ұжымдық шығармашылық белсенділіктің маңызы зор. Бірақ мектеп ұжымы мүшелерінің конструктивті өзара әрекеттесу мәселесін шешу үшін тапсырмаларды таңдау маңызды. Тапсырмалар олардың нәтижесі бір адамның іс-әрекетіне емес, барлық сынып (немесе топ) мүшелерінің ұжымдық жұмысына байланысты болатындай ұйымдастырылуы керек. Педагог балалардың бірлескен жұмысы процесінде олардың жеке мүдделерін басқа балалардың мүдделерімен үйлестіруге, бірлескен іс-әрекет жоспарларын құруға, топтағы міндеттерді бөлуге, жұмыс процесін басқаруға, мектептің әрбір мүшесінің нәтижелерін бағалауға үйретеді. Мұндайда балаларды бір-бірінің эмоциялық жағдайына дұрыс әсер етуге, вербалды емес ым-ишараны, мимиканы, пантомимиканы қабылдаудың адекваттылығына, іс-әрекет процесінде өз сезімдерін адекватты түрде көрсете білуге үйрету маңызды.

Оқу жұмысы аясында сыныптан тыс жұмыстармен қатар бірлескен іс-шаралар да ұйымдастырылуы мүмкін: мектеп бағдарламасының ұлттық мәселелермен байытылған пәндері бойынша; факультативтік сабақтарда (білім алушылардың этникалық ұлттық ерекшеліктеріне байланысты курстар). Бұл жағдайда педагог сабақ барысында балалардың бірлескен жұмысын ұйымдастырудың оңтайлы әдісін де анықтайды: сурет салу, жобалау, мәтіндер құру және т.б. Мұндай іс-шаралар бір уақытта бірнеше мәселені шешуге – балаларды ынтымақтастыққа және оқу және тәрбиелік мәселелерді шешуге үйретуге мүмкіндік береді.

Мигрант баланы әлеуметтік-педагогикалық қолдау үдерісіндегі тағы бір технология – көшіп келген балалармен жұмыс істеуге педагогтерді дайындау технологиясы. Педагогтер жұмысының нақты тәжірибесін талдау негізінде педагогтердің көпшілігі әртүрлі себептермен мигрант баланы қабылдауға және оқытуға дайын еместігі, басқа мәдениет пен сенімді қабылдамау және т.б. анықталды: олар орыс тілін шет тілі ретінде оқыту әдістемесін білмейді, орыс балаларының көпшілігі үшін жеткілікті тиімді жұмыстың әдеттегі әдістерін, формаларын, әдістерін және технологияларын өзгертуді қаламайды.

Сондықтан арнайы білім беру процесінде (оқу курстары, шеберлік сабақтары, мамандармен кездесулер) ішкі шиеленісті жеңілдету, педагогтің жаңа білім алушыдан бас тартуын жеңілдету, бұл жағдайды қабылдау қажеттілігі мойындалады, сыныптағы мигрант баланың пайда болуына байланысты оң және теріс факторлар анықталуда. Мигрант балалармен және олардың отбасы мүшелерімен жұмыс істеу тәжірибесі бар басқа педагогтердің өкілдерімен

дөңгелек үстелдер, семинарлар, шеберлік сабақтары шеңберінде педагогтің және бүкіл педагогикалық ұжымның шешуге тиісті мәселелері айқындалды, іс-шаралар жоспары, инновациялық әдістер, ол үшін жаңа жағдайдағы педагог жұмысының формалары, технологиялары, әдістері анықталады.

Сонымен, мектептегі мигрант баланы әлеуметтік-педагогикалық қолдау технологиясы күрделі әлеуметтік-педагогикалық технология болып табылады, ол өз кезегінде бірқатар басқа технологияларды қамтиды:

- мигрант баланың отбасын әлеуметтік-педагогикалық қолдау;
- білім беру ұйымының этникалық қауымдастықтармен әлеуметтік серіктестігі;
- білім беру процесінде көшіп келген балаларды жеке қолдау;
- мектеп қоғамдастығындағы мигрант балаларды әлеуметтік-педагогикалық қолдау;
- педагог кадрларды мигрант балалармен жұмыс істеуге дайындау [30].

Е.И. Суровцева [31] 1-кестеде келтірілген мигрант баланың әлеуметтік бейімделуінің келесі критерийлері мен көрсеткіштерін ұсынды.

1-кесте – Мигрант баланың әлеуметтік бейімделуінің критерийлері мен көрсеткіштері

Әлеуметтік бейімделу критерийлері	Әлеуметтік бейімделу көрсеткіштері	Әлеуметтік бейімделудің ауырлық деңгейін анықтаудың диагностикалық құралдары
Адекватты өзін-өзі бағалау	- өзіне сенім - жауапкершілікті өз мойнына алу қабілеті - қателіктерді мойындай білу - өзінің және басқалардың жетістіктеріне қуана білу	- Дембо Рубенштейн техникасы -М.Кун, Т.Макпартленд техникасы, - Т.В.Румянцеваның «Мен кімін» модификациясы
Толеранттылық	- әртүрлілікті тануға дайын болу -көрсетілген сенімді мінез-құлық	- Г.У. Солдатова, О.А. Кравцова және т.б. «Толеранттылық индексі» экспресс сауалнамасы - мектеп білім алушыларында толеранттылықты қалыптастыру

		диагностикасы (П.В. Степанов бойынша)
Мазасыздық	- өзіне деген сенімділік - өз көзқарасын қорғай білу - жағдайдың өзгеруінен қорықпау	- Филлипс сынағы - «Реактивті және жеке мазасыздану шкаласы» Ч. Спилбергер, Ю.Л. Ханиннің бейімделуі
Болашақты елестету	- жеке, отбасылық және кәсіби болашақ туралы түсінікке ие болу дайындығы	- «Аяқталмаған сөйлемдер» әдісі - сұрақ қою
Этносаралық қарым-қатынасқа дайындығы	- басқа халықтардың мәдениетін зерттеуге ұмтылу	- жеке әңгіме - проблемалық жағдайларды шешу
Қабылдаушы елдің тілін білу	- күнделікті өмірде қарым-қатынас жасай білу - оқу пәндерінің мазмұнын түсіну	- көшіп келген балалардың қабылдаушы елдің тілін білу деңгейін анықтауға арналған тесттер
Қабылдаушы елдің құндылықтарын білу және қабылдау	- қабылдайтын елдің мәдениетін зерттеуге қызығушылық – мінез-құлықтың этикалық және құқықтық нормаларын сақтау туралы хабардар болу	М.И. Рожковтың тұлғаны әлеуметтендіру сауалнамасы

Жоғарыда айтылғандардың негізінде келесі қорытындылар жасауға болады:

1. Мигрант балаларды мектепте әлеуметтік-педагогикалық қолдау технологиясын педагогтің, әлеуметтік педагогтің, педагог-психологтың, отбасы, педагогикалық ұжым, диаспоралар, бір жағынан, мигрант бала мен мектеп қоғамдастығының мүшелері, екінші жағынан, мигрант баланың табысты әлеуметтенуіне және оның өзін-өзі дамытуға бағытталған өзара әрекеттесу процесінде жүзеге асырылатын реттелген, мақсатты, дәйекті профилактикалық, тәрбиелік, диагностикалық және түзету шараларының кешенін түсінуге болады.

2. Әлеуметтік-педагогикалық диагностика тәуекел тобындағы балалар мен олардың отбасыларына әлеуметтік-педагогикалық қолдау көрсетуді ұйымдастырудың, әлеуметтік-педагогикалық қызметтің стратегияларын,

технологиялық үлгілерін, білім беру және әлеуметтік мекемелердегі мамандар жұмысының нысандары мен әдістерін анықтаудың бастапқы нүктесі болып табылады.

3. Тұрмысы төмен отбасын әлеуметтік-педагогикалық қолдау үш негізгі бағытта жүзеге асырылуы мүмкін: психологиялық бағытталған, әлеуметтік бағытталған, кешенді.

4. Психологиялық-бағдарлы тәсілдің танымал үлгілерінің бірі әлеуметтік-педагогикалық іс-әрекет тәжірибесінде қолданудың кең мүмкіндіктері бар отбасымен жұмыс істеудің проблемалық-бағдарлы моделі.

1.4. Мәдени себептерге байланысты білім алушылардың қиындықтары

Көптілді/көпмәдениетті ортада жұмыс істейтін педагог білім алушылардың этникалық тобының этнопедагогикалық ерекшеліктерін білуі керек, бұл білім алушылардың белгілі бір контингентін тілдік оқытуда да, әдістемелік әдістердің біртұтас желісін және мақсаттылығын дамыту мүмкіндігін қамтамасыз етеді. тәрбие жұмысы, олармен тиімді кері байланыс орнатуға көмектеседі.

Сонымен қатар әртүрлі мәдениет өкілдерінің қарым-қатынасының тиімділігін қамтамасыз ету үшін тілдік кедергіні жеңу жеткіліксіз, мәдени кедергіні жеңу қажет. Тіл – айналадағы дүниенің айнасы, ол шындықты бейнелейді және әр тілге және сәйкесінше осы тілді қарым-қатынас құралы ретінде қолданатын халыққа, этносқа, сөйлеу қауымына тән және қайталанбас дүниенің өзіндік бейнесін жасайды.

Мәдениет ұғымы мәдениетаралық коммуникацияда маңызды орынға ие. Ғалымдар қазіргі уақытта мәдениеттің 500-ден астам әртүрлі анықтамасы бар екенін есептеді. Бұл мәдениеттің адам өмірінің барлық салаларын қамтитын аса күрделі және көп қырлы құбылыс екендігіне байланысты. Ол адамның ақыл-ойы мен қолымен жасалған барлық нәрселерді қамтиды, сондықтан мәдениетті көптеген ғылымдар зерттейді: семиотика, әлеуметтану, тарих, антропология, аксиология, лингвистика, этнология және т.б.

Ғылымдардың әрқайсысы мәдениет туралы өз түсінігі мен анықтамасын тұжырымдайды. Күнделікті өмірде мәдениет ұғымы үш негізгі мағынада қолданылады:

- рухани құндылықтарды өндірумен және таратумен айналысатын мекемелер мен ұйымдар жүйесі түрінде өмір сүретін әлеуметтік өмірдің жеке саласы (клубтар, театрлар, мұражайлар және т.б.);
- үлкен әлеуметтік топқа, қауымдастыққа, халыққа немесе ұлтқа жататын құндылықтар мен нормалардың жиынтығы (элиталық мәдениет, жастар мәдениеті және т.б.);
- адамның кез келген іс-әрекеттегі жетістіктерінің жоғары деңгейін білдіру (өмір мәдениеті, «тәрбиелі және білімді» мағынасында мәдениетті адам т.б.).

Мәдениет мәні бойынша адамды өмір сүрудің бар физикалық және биологиялық ортасына бейімдеу тәсілі болып табылады. Әр халықтың өмір сүруіне және дамуына қажетті әдет-ғұрып, салт-дәстүр, жалпы қабылданған

мінез-құлық нормалары ұрпақтан-ұрпаққа беріледі. Соның арқасында мәдениет адам өмірін сақтайды, жеңілдетеді және қорғайды. Кез келген мәдениеттің өзегі – дәстүр арқылы берілетін идеялар мен құндылықтар болып табылады.

Ғалымдардың көзқарасы бойынша мәдениет материалдық және қоғамдық құбылыстарды, сонымен қатар жеке адамның мінез-құлқы мен ұйымдасқан әрекетінің әртүрлі формаларын қамтитын күрделі құбылыс. Мәдениетті адамның мінез-құлқындағы және әр түрлі іс-әрекет түрлерінен, салт-дәстүрлер мен әдет-ғұрыптардағы айырмашылықтар түрінде байқауға болады. Сонымен бірге мәдениетті тұтастай қарастыру мүмкін емес, оның жеке құбылыстарын ғана байқауға болады.

Бір аймақта адамдардың ұзақ уақыт бірге тұруы, олардың ұжымдық шаруашылық қызметі, аймақты қорғау олардың жалпы дүниетанымын, өмір салтын, қарым-қатынас стилін, аспаздық дәстүрлерін және т.б. қалыптастырады. Нәтижесінде белгілі бір халықтың этникалық мәдениеті қалыптасады, ол адамдардың ұжымдық өмір сүру процесінде қабылданған белгілі бір ережелер жиынтығына негізделген.

Мәдениет тек оқыту арқылы ғана сіңеді. Ол тек әртүрлі дәуірлер мен аймақтардың көптеген мәдениеттері түрінде, ал осы дәуірлер ішінде жекелеген елдер мен халықтардың мәдениеті түрінде өмір сүреді. Мұндай мәдениеттерді жергілікті және этникалық мәдениеттер деп атайды.

Сонымен, адамзат мәдениеті тасымалдаушылары халықтар болып табылатын әртүрлі жергілікті мәдениеттерден тұрады. Әрбір халық – жеке этнос. Этникалық топтар адамдардың тұрақты қауымдастығы ретінде өмір сүреді. Адамдарды этникалық топтарға біріктіретін ең маңызды факторлар – ортақ аймақ пен ортақ тіл. Кез келген мәдениеттің өзіндік ерекшелігі әлемнің мәдени суретінен көрінеді. Дүниенің мәдени суреті – бұл дүние туралы білімдер мен идеялардың жиынтығы (құндылықтар, нормалар, әдет-ғұрыптар, өз мәдениетінің менталитеті және басқа халықтардың мәдениеті).

Сондықтан қазіргі кезеңдегі педагогтің маңызды міндеттерінің бірі – шет елдерден келген білім алушылардың өмірі мен сабақтан тыс өміріне ерекше назар аударып, олардың еліміздің мәдениетіне енуінің қысқа мерзімді қарқынды курсы өткізу болып табылады.

Әрине, мәдени шокті жеңу динамикасы көптеген құрамдас бөліктерге байланысты: педагогтің/сынып жетекшісінің жұмысына, білім алушының мінезі мен білім деңгейіне. Шетелдіктің туған елінің/тұрақты тұратын жерінің сипаттамалары бірдей маңызды.

Сынып жетекшісі мәдени шоктың себептерін дұрыс түсіну үшін аймақтар мен қабылдаушы елдердің ұлттық мәдениеттерінің негізгі спецификалық ерекшеліктерін білуі қажет. Кейбір болмашы және елеусіз мінез-құлық әдеттер шетелдік білім алушы келген елдің мәдениетінде өте қорлайтын және тіпті тыйым салынған болуы мүмкін және керісінше. Мұндай ерекшеліктер әдетте тағамда, ұлттық киімдерде, әдептілік пен сыпайылықта, жануарларға қарым-қатынаста, сондай-ақ мерекелік және діни ғұрыптарда туындайды. Сынып жетекшісінің міндеті – білім алушыларға мұндай айырмашылықтардың

объективті себептерін түсіндіру, олардың назарын олардың мектепте болуының біріктіруші мотивтеріне, кез келген адамның өмірі мен мінезінің ортақ белгілеріне аударып, түсіністік пен төзімділікке шақыру.

Әлем мәдени тұрғыдан күрделі және плюралистік сипатқа ие болған сайын, мәдениетаралық коммуникацияға қатысты тақырыптардың маңыздылығы да артып келеді. Мәдени кедергілер арқылы сөйлесу қабілеті біздің өмірімізге жұмыста немесе мектепте ғана емес, сонымен қатар үйде, отбасында және ойында да әсер етеді. Бұл ретте тіл маңызды рөл атқарады. Әрбір тіл – мәдениет нені маңызды деп санайтынын көрсететін ерекше таңбалар жүйесі. Кейбір сөздер кейбір тілдерде болуы мүмкін, бірақ басқалары болмауы мүмкін, бұл мәдениеттердің әлемді бейнелеуіндегі айырмашылықтарды көрсетеді. Мәдениет көптеген вербалды емес әрекеттерге де әсер етеді. Мәдениетаралық зерттеулер ашудың, жек көрудің, жиіркенудің, қорқыныштың, бақыттың, қайғының және таңданудың жалпы мәдениетке жататынын көрсетсе де, біз мәдениеттер осы әмбебап өрнектерді қолдануды реттейтін өрнек ережелерінде ерекшеленетінін білеміз. Сонымен қатар, ым-ишарада, көзқараста және көру зейінінде, тұлға аралық кеңістікте, дене қалпында, сондай-ақ дауыс интонациясында және сөйлеу ерекшеліктерінде көптеген мәдени айырмашылықтар бар екенін білеміз [32].

Мәдениет негізінен хабарламаның сигналдарға қалай кодталатынын және байланыс кезінде сигналдардың кодерлерге нақты қалай жіберілетінін анықтайды. Әрине, дәл байланыс декодердің қабылданатын сигналдарды шифрлаушы жеткізуге арналған жасырын хабарлама тұрғысынан шешу қабілетіне байланысты. Бұл қабілет, өз кезегінде, қолданылатын кодтау процесінде хабарды қабылдаушының қаншалықты білімді екеніне байланысты. Кодтау және декодтау ережелері эмоцияларды білдіру ережелерімен бірге қалыптасады және қарым-қатынас дағдыларын дамытудың табиғи бөлігі болып табылады.

Этноцентризм және мәдени сүзгілер – мәдениетаралық коммуникацияның маңызды құрамдас бөліктері болып табылады. Этноцентризм – қоғамда өсу процесінде қалыптасатын мәдени сүзгілер арқылы әлемді көру үрдісі. Сөзсіз нәтиже – коммуникацияны жүзеге асырудың мәдениетке тән вербалды және бейвербал бірегей тәсілдері: адекватты декодтау мәдени ережелерін меңгеру кезінде қарым-қатынасқа қатысты күтулер жиынтығы қалыптасады. Декодтау ережелері және олармен байланысты эмоциялар мен құндылық пайымдаулар адам әлемге қарау кезінде қолданатын «сүзгілердің» негізін құрайды. Олар оның мәдениетке ену жолының арқасында адамның психологиялық конституциясының қалыпты құрамдас бөлігіне айналады. Адам қарым-қатынас процесінде белгілі бір үмітке ие болып қана қоймайды, сонымен бірге осы үмітпен және құнды пікірлермен байланысты эмоциялық реакцияларды үйренеді, ол көбінесе оларды ойланбастан жасайды. Мәдениетпен көбірек танысқан адам осы сүзгілерге жаңа «қабаттарды» қосады. Бұл сүзгілер адамға әлемді белгілі бір түрде қабылдауға мүмкіндік беретін линзалар іспеттес.

Өртүрлі ұлттардың салт-дәстүрлері мен мінез-құлық ерекшеліктері жалпы адамзаттық түсінікте стандарттар, стереотиптер және клишелер жиынтығымен

бейнеленетіні белгілі. Стереотиптер – бұл адамдар туралы жалпылау, атап айтқанда, олардың психологиялық сипаттамалары немесе жеке қасиеттері. Стереотиптер таңдамалы зейінді, бағалауды, тұжырымдаманы қалыптастыру мен санатқа бөлуді, атрибуцияны, эмоцияны және есте сақтауды қоса алғанда, қалыпты психологиялық процестердің сөзсіз өнімі болып табылады.

Стереотиптер – әлем туралы ақпаратты жүйелеуге көмектесетін баға жетпес ақыл-ой құралдары. Адамдарға қатысты категорияның ерекше түрі ретінде олар өте маңызды, өйткені олар адамға қоршаған әлемдегі басқа адамдармен өзара байланыс жасауға мүмкіндік береді және әсіресе қарым-қатынас үшін маңызды. Әрбір халық туралы оның өмірге, еңбекке, сүйіспеншілік пен достыққа, өзіне және қоршаған әлемге көзқарасы туралы қалыптасқан идеялар қалыптасты. Кейде басқалардың және халық өкілдерінің идеялары бір-бірімен сәйкес келмейді. Сондықтан қарым-қатынас пен түсінуге көмектесетін немесе кедергі келтіретін шынайы және жалған стереотиптер бар. Мысалы, британдықтар паң, немістер педант және т.б. Осы секілді стереотиптерді білу сынып жетекшісінің жұмысына да, мәдениетаралық қарым-қатынаста туындайтын мәселелердің себептерін білім алушыларға түсіндіру үшін де қажет. Егер стандарттар белгілі бір ұлттық ерекшеліктерді түсінуге көмектесетін болса, онда стереотиптер әрдайым пайдалы бола бермейді, әсіресе стереотиптер динамикалық құбылыс болғандықтан, олардың құрамдас бөліктері өзгеруі мүмкін. Ал клишелерге келер болсақ, олар – көбінесе жалғанға айналатын қатып қалған стереотиптер.

Мәдениет басқа адамдардың әрекеттерін қалай түсіндіретінімізге, яғни басқаларға қатысты атрибуцияларымызға қатты әсер етеді. Біз басқа адамдардың мінез-құлқының негізінде жатқан немесе тіпті оны тудыратын ішкі күйі немесе көңіл күйі (бейімділігі) туралы қорытынды жасауға бейім келеміз. Бұл бейімділікті атрибуцияның негізгі қатесі деп аталады. Қорыта айтқанда, мәдениет сигналды декодтауда үлкен рөл атқарады: біріншіден, кодтау мен декодтауды реттейтін мәдени ережелер арасындағы тығыз байланыс болғандықтан, екіншіден, этноцентризмнің, стереотиптердің және әлеуметтік танымның қалыптасуындағы мәдени әсерлердің арқасында.

Мәдениетшілік қарым-қатынаста өзара әрекеттестікке қатысушылар бірдей негізгі ережелерді жасырын түрде пайдаланады. Біз ортақ мәдени шекаралар аясында қарым-қатынас жасағанда, басқа адам біздің мәдениетіміздің мүшесі екеніне немесе оның өзін әлеуметтік қолайлы түрде ұстайтынына жанама түрде сенеміз. Бірақ мәдениетшілік жағдайларда да, біз «қалыпты» немесе «әлеуметтік қолайлы» деп саналатындардан тыс адамдармен қарым-қатынас жасағанда, біз бұл адамдар жіберуге тырысатын сигналдарды түсіндіруде қиындықтарға тап боламыз, өйткені олар өз мәдениетіміздің өкілдерінен күтетін мәдени «қаптама» ережелеріне сәйкес келмейді. Біз теріс әрекет етеміз, себебі мұндай әрекеттерге жол беруге болмайтынын білеміз және адамды «жаман», «ақымақ», «әдепсіз» немесе «ақыл-парасатсыз» деп санап, теріс диспозициялық атрибуцияларды тудыруымыз мүмкін.

Мәдениетаралық коммуникацияны мәдениетшілік қарым-қатынастан ерекшелендіретін сипаттамалардың бірі өзара әрекеттестік жүзеге асырылатын

негізгі ережелердің белгісіздігі немесе анық еместігі болып табылады. Мәдениетаралық қарым-қатынасқа қатысушылар көбінесе олардың кем дегенде біреуіне, кейде екеуіне де тән емес вербалды тілді пайдаланады. Осылайша, сөздердің мағынасы белгісіздікке тән. Бейвербал арналарды қолданудағы мәдени айырмашылықтар бұл белгісіздікті одан сайын күшейте түседі.

Мәдениетаралық коммуникацияның екінші сипаты – қақтығыстар мен түсінбеушіліктердің болмай қоймайтындығы. Мәдениетаралық кездесулер кезінде адамдардың мінез-құлқы біздің күткенімізге сай келмеуі ықтимал. Біз бұл мінез-құлықты құндылықтар жүйесіне және моральға шабуыл ретінде жиі түсіндіреміз. Бұл қақтығыстар адамның тек адамдармен ғана емес, сонымен қатар мәдениет жүйесінің басқа агенттерімен (қоғамдық көлік, пошта, сауда, бизнес сияқты) мәдениетаралық қарым-қатынасында туындайды. Мәдениетаралық қарым-қатынаста қақтығыс болмай қоймайды. Мәдениетаралық қарым-қатынас эпизоды бізді ренжітуі немесе шыдамдылығымызды сынауы мүмкін. Мұндай жағдайларда ашулану оңай, адамдар қосымша күш-жігерді қажет ететіндіктен, тез көңілсіз болуы немесе мұндай қарым-қатынасқа қызығушылықтарын жоғалтуы мүмкін. Хабарламалар жіберушінің бастапқы ниетіне сәйкес шешілмеуі мүмкін, бұл байланыс ақауларына және кейінгі байланыс мәселелеріне әкеледі.

Мәдениетаралық коммуникацияға байланысты маңызды мәдени параметрлердің бірі контекст болып табылады. Жоғары контекстік хабарлама – бұл «ақпараттың көп бөлігі физикалық контекстте болған, немесе адаммен қабылданған, ал кодталған, эксплицитті бөлігі өте аз хабарлама. Төмен контекстік хабарлама керісінше келеді. Осылайша контекст мәдениетаралық коммуникацияда ескерілуі тиіс маңызды ауыспалы бірлік болып табылады.

Мәдениетаралық білім беру келесі мақсаттарды көздеу керек:

- жастарды қоғамдағы мәдени айырмашылықтармен және әртараптандырумен өзара әрекеттесуге үйрету және оларға осы қабілетті меңгеру үшін қажетті дағдыларды беру (мәдениетаралық қарым-қатынас және жанжалдарды шешу дағдылары, мәдени әртүрлілігі бар қоғамда жұмыс істеуді интуитивті түсіну, өздерінің мәдени құндылықтарын талдау);

- толеранттылықты, өзара сыйластық пен түсіністікті, мәдени, этникалық, ұлттық, діни шығу тегі әртүрлі адамдар мен жеке адамдар топтарына ашықтықты ынталандыру;

- нәсілшілдікпен, ксенофобиямен, кемсітушілікпен, теріс пікірмен және жалған стереотиптермен күресу [33].

Мәдениетаралық қарым-қатынастың тиімді болуына бірнеше негізгі кедергілер бар.

Ұқсастықтарға жол беру. Мәдениетаралық коммуникациядағы түсінбеушіліктің себептерінің бірі адамдардың олардың барлығы бірдей немесе бір-бірімен оңай қарым-қатынас жасау үшін, кем дегенде, ұқсас деп санауында. Әрине, барлық адамдарда биологиялық және әлеуметтік қажеттіліктерде бірқатар негізгі ұқсастықтар бар. Дегенмен, қарым-қатынас – бұл белгілі бір мәдениеттер мен қоғамдар қалыптастыратын бірегей адами қасиет. Адамдардың

басқалардың өздеріне ұқсайтынын қабылдау дәрежесі әр мәдениетте түрліше келеді.

Тілдік айырмашылықтар. Адамдар өздері жақсы білмейтін тілде сөйлесуге тырысқанда, олар көбінесе сөздің, сөз тіркесінің немесе сөйлемнің бір ғана мағынасы бар – олар жеткізгісі келетін мағынаға ие деп есептейді. Мұндай қателік жасау – бейвербал экспрессияны, дауыс интонациясын, қалыпты, ым-ишараны және әрекеттерді қоса алғанда, сигналдар мен хабарламалардың барлық ықтимал көздерін елемеу болып есептеледі.

Қате бейвербал интерпретациялар. Кез келген мәдениетте бейвербал мінез-құлық коммуникативті хабарламалардың маңызды бөлігін құрайды. Бейвербал мінез-құлықты дұрыс түсінбеу қарым-қатынас процесін бұзатын қақтығыстарға немесе қарама-қайшылықтарға оңай әкелуі мүмкін.

Алдын ала пікірлер мен таптаурындар. Жоғарыда айтылғандай, адамдарға қатысты стереотиптер мен немқұрайлылық – бұл біздің барлық қабылдауларымыз бен қарым-қатынастарымызға әсер ететін табиғи және болмай қоймайтын психологиялық процестер. Стереотиптерге тым көп сену бізге басқа адамдарға және олардың хабарламаларына объективті қарауға және сол хабарламаларды біз жеткізуге арналған жолмен түсіндіруге көмектесетін анықтамаларды іздеуге кедергі келтіруі мүмкін.

Бағалауға ұмтылу. Мәдени құндылықтар біздің басқа адамдарға және айналамыздағы әлемге деген атрибуттарымызға да әсер етеді. Әртүрлі құндылықтар теріс бағалауды тудыруы мүмкін, бұл тиімді мәдениетаралық қарым-қатынас жолындағы тағы бір кедергі болады.

Мазасыздық немесе шиеленістің жоғарылауы. Мәдениетаралық қарым-қатынас эпизодтары көбінесе мәдениетшілік қарым-қатынастың таныс жағдайларына қарағанда көбірек алаңдаушылық пен стресспен байланысты. Шамадан тыс алаңдаушылық пен стресс мәдениетаралық қарым-қатынасқа зиянын тигізеді.

Мәдениетаралық коммуникацияны табысты жүзеге асыру үшін оның ерекше нысаны – мәдениетаралық диалог үлкен мәнге ие, оның негізгі мақсаттары «өзара сыйластық пен түсіністікті қалыптастыру; саясат, адам құқықтары және мәдени білім беру мәселелері бойынша білім беру тәсілдері мен тәжірибе алмасу; елдер арасындағы диалогқа белсенді қатысу үшін қабілеттер мен дағдыларды оқыту және одан әрі дамыту. Мұндай диалог гендерлік айырмашылықтарды, діни қайшылықтарды, тілдік айырмашылықтарды жоюға, педагогтер мен әкімшіліктердің біліктілігін арттыруға бағытталған. Ал бұл контекстегі өнердің рөлі, керісінше, біріктіруші бола алады, өйткені көркем тілдерді қолдану (сурет салу, би және музыкалық шығармаларды орындау) мәдениетаралық түсінуді айтарлықтай жақсартады [35].

Мәдениетаралық және коммуникативті құзыреттілік – бұл үш негізгі компонентке негізделген мәдениетаралық контексте тиімді қарым-қатынас жасау қабілеті: мотивациялық факторлар, білім факторлары және дағды факторлары.

Білім факторларына ортақ ақпараттық желілер, бірнеше көзқарасты түсіну, балама интерпретацияларды білу, ұқсастықтар мен айырмашылықтар туралы білім жатады.

Дағды факторларына эмпатия таныту, екіұштылыққа шыдамдылық, қарым-қатынасты бейімдеу, жаңа категориялар жасау, мінез-құлықты өзгерту және тиісті ақпаратты жинау қабілеті жатады.

Факторлардың осы үш түрі жағдайдағы белгісіздік дәрежесіне және өзара әрекеттестікке қатысушылардың шын мәнінде бастан өткерген қобалжу немесе стресс деңгейіне әсер етеді. Ақырында, бұл үш құрамдас өзара әрекеттесу қатысушыларының коммуникативті эпизодты «ойлау» дәрежесіне әсер етеді, яғни өзінің және басқалардың мінез-құлқын талдауға, сондай-ақ даму барысында өзара әрекеттесуді барабар жоспарлауға және түсіндіруге саналы қадамдар жасау дәрежесі бойынша. Білім мен дағдылар мәдениетаралық тиімді коммуникацияның қажетті құрамдас бөлігі болып табылады, ол өзінің жеке ойлауы мен интерпретациясының ашықтығы мен икемділігімен, сондай-ақ тиімді қарым-қатынас жасау және қарым-қатынастарды сәтті құру мотивациясымен үйлесуі керек.

Мәдениетаралық қарым-қатынас, мәдениетаралық бейімделу және стресс деңгейі. Стресспен күресудегі тиімділіктің ең жақсы болжаушылары қарым-қатынас тиімділігі, бейімделу және әлеуметтік интеграция болып табылады.

Жаңа мәдениетке бейімделу төрт жалпы бағытта жүреді:

- 1) бастапқы мәдениет өкілдерінің өздерінің шағын қауымдастығын құру;
- 2) бастапқы мәдениетті толығымен дерлік алып тастай отырып, тек жергілікті мәдениет өкілдерімен (үй иесінің мәдениеті) өзара әрекеттесу;
- 3) жергілікті мәдениетпен де, бастапқы мәдениетпен де өзара әрекеттестіктің болмауы және біреуіне де, екіншісіне де сәтті кірігуге қабілетсіздігі;
- 4) бастапқы мәдениетпен берік қарым-қатынасты сақтай отырып, жергілікті мәдениетке толық кірігу.

Мәдени әртүрлілікті бейімдеу және зерттеу. Тілдік курстарды, мәдени әртүрлілік туралы ақпаратты және оның әртүрлілігін ескере отырып, тұлғааралық қарым-қатынас тұжырымдамасын қамтитын мәдениетаралық коммуникация курсы бейімделуді айтарлықтай жеңілдетеді.

Мәдениетаралық түсіну жолы бірнеше кезеңнен өтеді:

1. *Бас тарту.* Ең примитивті этноцентристік кезең мәдени айырмашылықтардың мүлдем бар екенін жоққа шығарудан басталады. Бұл кезеңдегі адамдар физикалық немесе психологиялық тұрғыдан басқа мәдени топтардан оқшаулануы мүмкін немесе олар мұндай айырмашылықтардан алшақтау үшін физикалық немесе әлеуметтік кедергілер орнатуы мүмкін.

2. *Қорғау.* Этноцентризмнің екінші кезеңі адамның мәдени айырмашылықтарының бар екенін, бірақ олардан өзін қорғайтынын мойындауды қамтиды, өйткені айырмашылықтар өзіне қауіп ретінде қабылданады. Туыстық процесс өзінің мәдени тобын басқалардан жоғары деп бағалауды қамтиды.

3. *Кішірейту.* Этноцентризмнің үшінші кезеңі мәдени айырмашылықтардың бар екенін мойындауды, бірақ сонымен қатар олардың адамның өз өміріне әсерін немесе оның өзіне қатысты маңыздылығын төмендетуді қамтиды.

4. *Қабылдау.* Этнорелятивистік дамудың осы бірінші кезеңінде мәдени айырмашылықтар мойындалып қана қоймай, құрметтеледі. Сыйластық екі деңгейде көрінеді: алдымен мәдени айырмашылықтардың әртүрлі мінез-құлық көріністері деңгейінде, содан кейін әртүрлі мәдениет өкілдері ұстанатын мәдени құндылықтар деңгейінде.

5. *Бейімделу.* Этнорелятивистік дамудың келесі сатысында индивидтер басқа мәдениеттермен өзара байланыс және қарым-қатынас жасау үшін қазір мәдени ерекшеліктерге бейімделеді және жаңа дағдыларды игере бастайды. Осы дағдылардың бірі – эмпатия – басқа адамның көзқарасында тұру арқылы сол адамның эмоциялары мен тәжірибесін сезіне білу. Екінші дағды көптеген мәдени контексттерді түсіну үшін қолданылатын плюрализм (көптік) тұжырымдамасына қатысты. Плюрализм бұл мағынада бикультурализм және мультикультурализм терминдерімен тығыз байланысты.

6. *Интеграция.* Этнорелятивизмнің соңғы кезеңі плюрализмді философия және саналы түсіну ретінде мәдени айырмашылықтарды олар пайда болатын контекст тұрғысынан бағалау қабілетіне қосуды қамтиды. Айырмашылықтар бір мәдени ұстаным бойынша емес, көптік пен контекст негізінде бағаланады. Бұл интеграция деңгейі конструктивті маргиналдылыққа әкелуі мүмкін, онда адамдар әртүрлі мәдени жүйелердің шекараларында психикалық өмір сүре алады, әлеуметтік контекстке сәйкес осы мәдени жүйелерге адекватты түрде қосыла алады.

Бұл сөзсіз қақтығысты нәтижелі және тиімді түрде шешу мүмкіндігі қарым-қатынас арқылы табысты мәдениетаралық қатынастарды құру үшін өте маңызды. Бір әдіс ретінде басқа мәдениетпен жақынырақ танысу, яғни мәдени ұқсастықтар мен айырмашылықтарды тіркеп, кез келген уақытта жүгінуге болатын өзіндік «мәдени сөздікті» құруды болжайды. Дегенмен біздің өмірімізде қарым-қатынаста болатын барлық мәдениеттер мен адамдар үшін мұндай мәдени сөздік құрау ешқайсымыздың қолымыздан келмейді және көпшілігіміздің бұл жөнінде мәдени хабардар болуға мүмкіндігіміз жоқ. Оның орнына, адамдардың басым көпшілігі мәдениетаралық коммуникацияға тиімді қатысу үшін мәдениетаралық өсу үдерісінің үлгісіне сүйенуге мәжбүр болады.

Жанжалды тиімді шешу факторлары. Жанжалды тиімді шешу дүниетаным мен мінез-құлықтағы мәдени айырмашылықтарды білуді және оларды құрметтеуді, сондай-ақ жоғары және төмен контексттік мәдениеттер арасындағы айырмашылықтарға және уақытты мәдени қабылдаудағы айырмашылықтарға сезімталдықты талап етеді. Ойлану адамға этнорелятивизммен байланысты әртүрлі сипаттамаларға саналы және ар-ожданмен қарауға мүмкіндік береді. Сіздің жағымсыз эмоциялық реакцияларыңызды басқара білу өте маңызды. Бұл табысты мәдениетаралық тәжірибенің кілті болып табылатын эмоциялар. Шын мәнінде,

эмоцияларыңызды реттеу немесе бақылау қабілеті жеке өсудің кілті болып табылады.

Мәдениетаралық қарым-қатынаста мәдени айырмашылықтар мен қақтығыстарға тап болған кезде, өздерінің жағымсыз сезімдерін қандай да бір жолмен басқара алатын адамдар – оларды ауыздықтау және олардың тікелей әсерінен әрекет етпеу немесе олардың ойларын, әрекеттерін немесе эмоцияларын басқаруға мүмкіндік бермеу процестеріне қатыса алады, бұл олардың бағалауын кеңейтуге және мұндай айырмашылықтардың себептерін атауға көмектеседі. Жанжалды жағдайларды шешуге қажетті қасиеттерге тұрақты моральдық принциптер мен сенімдердің болуы, қарым-қатынаста ойлау мен дипломатияның икемділігі, коммуникативті дағдылар, әңгімелесушімен байланыс орнату және оны сақтау, оның назарын аудару және ұстау, басқа адамдарға, олардың сезімдері мен эмоцияларына құрмет көрсету жатады. Халықаралық аудиторияда аймақтық темпераменттердің ерекшеліктерін білу маңызды [36-37].

2. Экономикалық, тілдік, мәдени себептерге байланысты оқытудағы қиындықтарды ескере отырып, инклюзивті білім беру ортасын ұйымдастырудың әлемдік тәжірибесі

1995 жылы ЭЫДҰ-ның Білім берудегі зерттеулер мен инновациялар орталығы ерекше білім беруді қажет ететін балаларға ерекше білім беруді көздейтін білім беру саласындағы салыстырмалы деректердің алғашқы жинағын жариялады [38]. Бұл жұмыс сенімді әрі шынайы салыстыруларды жүргізу үшін ерекше қажеттіліктердің өзге анықтамасын әзірлеу қажеттілігіне нұсқады. 1966 жылы көптеген елдердің қатысуымен ерекше қажеттіліктердің бірыңғай анықтамасын әзірлеу бойынша алғашқы талқылаулар басталды. Оған сәйкес ерекше білім беруді қажет білім алушылар анықтамасы оқу бағдарламасын меңгеруде қиындықтарға кезігетін білім алушылардың әртүрлі топтарын қамтуы тиіс болды.

Бұл кезде ЮНЕСКО-ның білім беру жүйелерінің жіктелімі бойынша стандарттары да қайта қарастырылып жатты, ал ерекше қажеттіліктерді немесе ерекше білім беруді қажет ететін балаларға білім беруді көздейтін білім беру анықтамасы саясаттағы өзгерістерге байланысты жаңарып, қайта тұжырымдалды.

Бастапқы кезден-ақ саясатқа қатысты салыстыруларды жүргізу үшін осы анықтамаға қатысты білім алушыларды бірнеше жікке бөлу қажеттілігі анық болды.

Қатысушы елдер үш жақты жүйе жөнінде келісімге келді. Оған сәйкес білім алушылар үш топқа: А, В және С бөлінетін болды. Қысқаша тоқталып өтетін болсақ, бұл үш топ келесідей қажеттіліктері бар білім алушыларды қамтитын болады [38] (3-суретті қараңыз):

А тобы.

Мүмкіндіктердің шектелуі

- мүмкіндігі шектеулі білім алушылар (мысалы, сенсорлық, қозғалыс немесе неврологиялық бұзушылықтары бар білім алушылар). Білім берудегі қажеттіліктер бірінші кезекте осы бұзушылықтарға байланысты туындайды деп есептеледі

В тобы

Қиындықтар

- оқытуда мінез-құлық немесе эмоциялық немесе спецификалық қиындықтары бар білім алушылар. Білім берудегі қажеттіліктер бірінші кезекте білім алушы мен білім беру контекстінің өзара байланысында туындайды деп есептеледі

С тобы.

Кемшіліктер

- кемшіліктері бірінші кезекте әлеуметтік-экономикалық, мәдени және/немесе тілдік факторларға негізделген білім алушылар. Білім беру қажеттіліктері осы факторларға байланысты кемшіліктерді жоюды қажет етеді

32-сурет – ЭЫДҰ сәйкес ерекше білім беруді қажет ететін балалардың жіктелуі

Көптеген зерттеулердің даму мүмкіндігі шектеулі балалардың мәселелерін зерделеуге бағытталғанын ескере келе, екінші топтағы балаларға қатысты әртүрлі елдерде білім берудің қалай ұйымдастырылатынына тоқталып өтсек [38] (1-кестені қараңыз).

2-кесте – Ерекше білім беруді қажет ететін балаларға білім беруді ұйымдастыру бойынша елдердің тәжірибесі

<i>Ел</i>	<i>С категориясы. Қиындықтар</i>
<i>Бельгия</i>	1. <i>Кәмелетке толмағандар сотың қарауындағы балалар.</i> Кәмелетке толмағандардың істері жөніндегі сот балаларды отбасындағы проблемаларына байланысты балалар үйіне орналастырады. Олар қарапайым білім беру ұйымдарында білім алады. 2. <i>«Позитивті дискриминациясы» бар мектептерде білім алатын балалар.</i> Бұл мектептерде белгілі бір тұлғаларға айрықша құқықтар немесе артықшылықтар беріледі. Әлеуметтік немесе мектеп ортасындағы қиындықтар, мектептегі қолдау шектеулері саясаткерлерді «позитивті дискриминация» бағдарламасын бастауға түрткі болды. Бұл бағдарлама әртүрлі жағдайларға бірдей қарау дұрыс емес деп есептейтін қағидатты ұстанады, яғни құқығы аздау қорғалғандарға тілектестік танытуға бағытталады. Бұл ел бойынша әлеуметтік-экономикалық деңгейі ортадан төмен аудандарда тұратын білім алушылар үлесіне байланысты білім беру ұйымдарын ажырату қажеттілігін білдіреді. Таңдалған білім беру ұйымдары барлық білім алушыларға әлеуметтік эмансипацияға әртүрлі мүмкіндіктерді ұсынуға бағытталған білім беру іс-шараларын ілгерілетуі тиіс. Позитивті дискриминация саясатынан пайда көрген әрбір ұйым қосымша материалдық ресурстар алады.

	3. <i>Мектепке жаңадан келгендер.</i> 2,5-18 жас аралағындағы балалар белгілі бір дамушы елдердің азаматтары бола отырып немесе елге бір жылдан аз уақыт бұрын келген апатридтер немесе босқындар мәртебесін алса, 2001 жылдың маусым айындағы бұйрықты пайдалана алады. Бұл білім алушылар бір аптадан алты айға дейінгі мерзімде сабақтарға қатысады. Сол уақыт аралығында оларға елдің әлеуметтік-экономикалық және мектеп жүйесіне бейімделуге, өздеріне ыңғайлы деңгейде бағдарлануға мүмкіндік береді. 4. <i>Ауылдық аудандардағы сараланған оқыту ұйымдастырылатын білім алушылар.</i> Тұрғындар саны аз ауылдық жерде орналасқан және педагогтер мен білім алушылардың жайлы қарым-қатынасы ұйымдасқан білім беру ұйымдарынан алыс орналасқан орта мектеп.
<i>Канада</i>	1. <i>Ағылшын тілі екінші болып табылатын иммигранттар.</i> Олар ағылшын тілін меңгеру дағдыларын игеру үшін қаржыландыру алады. Басқа тілді және басқа мәдени нормаларды меңгеру, әлеуметтік және физикалық жағдайларға бейімделу немесе үйге сағынышты еңсеру білім алушының мектепке немесе оқуға бейімделуіне әсер етеді. Бұл факторлар дене мүмкіндігінің шектелуімен қатар келсе, мектептегі үлгерімге әсер етуі мүмкін. Ерекше білім беруді қажет ететін білім алушыларды бағалау және жоспарлау тілдік, мәдени немесе миграциялық факторлармен қатар келгенде қиындай түседі. Білім алушыларға тілді дамыту үшін және академиялық үлгерімін жоғарылату үшін қосымша қолдау немесе әлеуметтік интеграцияда көмек керек болуы мүмкін. 2. <i>жергілікті тұрғындарға арналған білім беру бағдарламаларымен оқитын білім алушылар.</i> Жергілікті тұрғындар болып есептелетін білім алушылар жергілікті тұрғындардың тілі мен мәдениетін оқу

	бағдарламасына құқылы. Бұл білім алушыларға тіл мен мәдениетті жетік меңгеруге көмектеседі. Бұл жерде жасы үлкен қатарластарымен қарым-қатынас, жергілікті тұрғындардың оқуға көмек беруі секілді қосымша қызметтермен қатар жүреді. Бұл арнайы білім беруде немесе жалпы білім беруде қосымша қолдау болып табылады.
Чили	<i>Әлеуметтік жәрдемақы алушылар.</i> Муниципалды оқу орнында білім алған осал жағдайдағы білім алушылар немесе жеке таңдау және басымдық беру жүйесіне сәйкес ерекше осал болғаны үшін қаржыландырылатын жоғары басымдықты тұлғалар. Бұл білім алушылар сонымен қатар олардың білім беру дамуының қалыпты ағымына теріс әсер ететін әлеуметтік кемшіліктерін теңестіруге бағытталған әртүрлі бағдарламалар арқылы қолдауға ие.
Чех Республикасы	<i>Жалпы білім беретін мектептердің дайындық сыныптарына қатысатын әлеуметтік қорғалмаған балалар.</i> Жалпы білім беретін мектептерде әлеуметтік қорғалмаған балаларға арналған арнайы сыныптарда оқитын балалар, балалар мен жастарға арналған түзеу білім беру ұйымдарында оқитын балалар.
Финляндия	<i>Түзету әдістемесі бойынша білім алатын иммигранттар мен әртүрлі мәдени топтар.</i> Шетелден Финляндияға қоныс аударған білім алушылар үшін толық емес мерзімді түзету бойынша оқыту: басқа шет тілдерінде сөйлейтіндерге ана тілін оқыту; және шетелден Финляндияға оралған түлектерге шетелде алған тілдік дағдыларын сақтау үшін оқыту. Осы санатқа жататын білім алушылар әдеттегі оқу бағдарламасын ұстанады.
Франция	<i>1. Француз тілін білмейтін білім алушылар.</i> Бастауыш мектептерде француз тілінде сөйлемейтін шетел азаматтығы бар білім алушыларға арнайы сыныптары құрылды.

	Орта мектептің 1-4 сыныптарында (бірақ негізінен 1-сыныпта) қабылдау сыныптары шетелдік білім алушыларға ұсынылады (негізінен француз тілінде сөйлемейтін, жақында Францияға келген және жасы мектептің жасына сәйкес келеді). 2. <i>Қолайсыз жағдайдағы балалар.</i> Білім берудің басым бағыттары сараланған білім беру саясаты маңызды болып табылатын географиялық аудандар-муниципалитеттер, округтер болып табылады. Қолайсыз аудандардың шекараларын критерийлердің екі түрі анықтайды: 1) мектеп (жылдың қайталану жиілігі, кәсіптік мектептердегі білім алушылардың тығыздығы, қабылдау сыныптары және т.б.) 2) әлеуметтік-экономикалық (ата-аналардың білім деңгейінің төмендігі, кедейлік, жұмыссыздық, тұрғын үйдің қолайсыздығы, тілге немесе мәдениетке бейімделу қиындықтары). «Балалар» – бұл мектепке бағытталған және аз қамтылған балаларға білім алу құқығын толық пайдалануға мүмкіндік беруге бағытталған қоғамдастықтың даму жобасы.
<i>Германия</i>	1. <i>«Кезбе» отбасылар.</i> Ата-аналары кезбе жұмысшылар болып табылатын (цирк, жәрмеңке, баржа) білім алушылар. 2. <i>Өзге тілде сөйлеушілер.</i> Тұрақты білім беруде тиімді және табысты оқуға жеткілікті деңгейдегі білімге ие болмағандықтан неміс тілін оқытуда қосымша қолдауды қажет ететін білім алушылар.
<i>Греция</i>	<i>Білім берудегі әлеуметтік-экономикалық/мәдени қиындықтарға кезігетін білім алушылар.</i> Бұл санаттағы білім алушылардың әлеуметтік жағдайы нашар, бұл олардың әлеуметтік-экономикалық статусының немесе мәдени, тілдік шығу тегінің нәтижесі болып табылады. Бұл санаттағы білім алушылар Арнайы білім туралы заңға ілікпейді (ана тілі грек тілі болып есептелмейтін

	балалар ерекше білім беруді қажет ететін балалар қатарына есептелмейді). Алайда оларға қосымша ресурстар беріледі, қосымша көмек, арнайы қолдау көрсетіледі. Бұл санаттағы балалар негізгі мемлекеттік білім беру жүйесінің жалпы білім беретін сыныптарында бастауыш және орта деңгейде негізгі оқу жоспарларына сәйкес білім алады. Мемлекет оларға толыққанды білім және әлеуметтік интеграция үшін қосымша білім беруді, ресурстарды ұсынады.
Венгрия	<i>Адамның қалыпты физикалық, интеллектуалды, эмоциялық немесе адамгершілік дамуына кедергі келтіретін жағдайлардағы отбасыда тәрбиеленетін білім алушылар.</i> Кірісі төмен отбасылар өз балаларының білім алуын қолдау үшін қосымша қаржылай ресурстарға ие бола алады. Бұл санат венгриялықтардың мүгедектік жөнінде түсінігінен шығып кетеді.
Ирландия	1. <i>«Кезбе» отбасылар.</i> Бұл топқа өздері және «отырықшы» қоғам мүшелері тарапынан өмір сүру салты ерекше, көшпелі өмір салтын ұстанатын адамдар деп есептеледі. 2. <i>Тәуекел тобындағы құқық бұзушы 12-16 жас аралығындағы балалар:</i> 1. қылмыс үшін сотталғандар; 2. сот шешімі бойынша тұтқынға алынғандар; 3. бақылаудан шығып, қамқорлыққа алынғандар. 3. <i>Тұрмысы нашар ауданнан шыққан балалар.</i> Тұрмысы нашар аудандар – білім беру ортасының сапасы нашар және көптеген тұрғындарының экономикалық жағдайы төмен аудандар. Ирландияда Білім және ғылым министрлігі белгілі бір қолайсыз аудандардағы мектептерден бөлек ауылдық жерлердегі және кейбір кішігірім қалалық жерлердегі мектептерде де қолайсыз жағдайлар бар екендігін

	мойындайды. Балаларға білім беретін бұл мектептерге мұғалім және/немесе грант ретінде қосымша ресурстар ұсынылады. Қолдау деңгейі қолайсыз жағдайлардың деңгейіне байланысты болады. Негізгі қолдау жүйесі Барша балаға тең мүмкіндіктерді беру» деп аталады.
Италия	<i>Шетелдік азаматтығы бар білім алушылар.</i> Шетелдік азаматтығы бар білім алушылар тікелей қосымша ресурстарға ие болмайды, бірақ мектептерге интеграция, мәдениетаралық білім беру, тілдік дайындық бойынша іс-шараларды/жобаларды дамыту және кеңейту үшін бөлінетін ресурстардан пайда көреді.
Жапония	<i>Жапон тілін оқытуды қажет ететін білім алушылар (лингвистикалық қиындықтар).</i>
Корея	1. Әлеуметтік-экономикалық қиындықтарға кезіккен білім алушылар. Қиын әлеуметтік-экономикалық жағдайдағы білім алушыларға қосымша көмек, арнайы педагогикалық қолдау көрсетіледі. Олар жалпы білім беретін сыныптарда жалпы білім беретін оқу бағдарламасымен оқиды және мектептерге ресми тіркеледі. Кірісі төмен отбасылардан шыққан білім алушылардың білім алуын қолдау үшін қосымша көмек және арнайы педагогикалық қолдау көрсетіледі. Олар жалпы білім беретін сыныпта жалпы білім беру бағдарламасына сәйкес білім алады. Кірісі төмен отбасылар білім алушыларды қолдау үшін қосымша қаржылай көмекке ие болуы мүмкін (статистикалық деректер жоқ). 2. <i>Кореяға қайта оралғандар.</i> Кореяға жақын аралықта оралған білім алушылар «бастапқы, негізгі» сабақтарға қатысады. Олар өз алдына корейліктердің әлеуметтік экономикалық жағдайына және мектеп жүйесіне бейімделуге көмектеседі.

	3. <i>Кәмелеттік жасқа толмағандар бойынша сот юрисдикциясындағы білім алушылар. Кәмелеттік жасқа толмағандардың істері бойынша сотқа орналастырылған білім алушылар</i>
<i>Люксембург</i>	<i>Әлеуметтік олқылық. Әлеуметтік-экономикалық жағдайы төмен отбасылардан шыққан балалар, азшылық тобындағы балалар (статистикалық деректер жоқ).</i>
<i>Мексика</i>	1. <i>Компенсаторлық білім беру қажеттіліктері бар балалар. Компенсаторлық білім беру қажеттіліктері – бұл құрылымға, жабдыққа, оқытушылар құрамының тұрақтылығына және/немесе мектептегі үлгерімінің төмен деңгейіне байланысты шектеулері бар тұрақты, жалпы немесе жергілікті білім беру ұйымдарына баратын барлық білім алушыларда болатын қажеттіліктер. Бұл санатқа сонымен қатар Oportunidades бағдарламасы бойынша оқуға түсуге, тұрақты оқуға түсуге және мектепті бітіруге қолдау көрсетуге арналған экономикалық стипендия алатын елдің даму деңгейі төмен аудандарынан келген білім алушылар кіреді.</i> 2. <i>Қауымдастықтың білім беру қажеттіліктері. Бұл санатқа 500-ден аз халқы бар шағын қауымдастықтарда тұратын, маргиналдануы жоғары, өте кедей адамдар кіреді. Бұл қауымдастықтардың мектептерінде тұрақты түрде негізгі білім беру қызметтері жетіспейді және жалпы олардың өзіндік тілдік және мәдени ерекшеліктері бар.</i> 3. <i>Жергілікті қауымдастықтардың білім беру қажеттіліктері. Жергілікті халықтардың білімі жергілікті мексикалық топтардың мәдени және тілдік контекстіне жататындардың қабілеттері мен дағдыларын дамытуға ықпал етеді. Білім беру модельдері әртүрлі мәдени және этникалық топтардың нақты шарттары мен</i>

	сипаттамаларына сәйкес келеді, көбінесе олардың елді мекендерінің көпшілігінің оқшаулануы мен таралуына байланысты, бұл жергілікті (байырғы) халықтар олардың өмір сүру деңгейін төмендететін және өсу мүмкіндіктерін шектейтін елеулі артта қалушылықтан зардап шегеді. Ұлттық білім беру бағдарламасының жалпы мақсаттары мен міндеттері жергілікті балаларға берілетін білім беруді қамтиды және Мексиканың мәдени әртүрлілігін ескере отырып, қажетті бейімделуді қамтамасыз етеді. 4. <i>Мигранттардың білім беру қажеттіліктері.</i> Қоныс аударушы ауыл шаруашылығымен айналысатын халық туған қаласынан басқа экономикалық аймаққа немесе уақытша жұмыс күші қажет аймаққа көшеді. Олардың 60%-ы әртүрлі этникалық топтарға жатады, олардың көпшілігі бір тілді немесе бастаушы екі тілді мүшелер. Егін жинау кезеңінде олар басқа этникалық топтардың мигранттарымен бөлісетін ауылшаруашылық лагерлерінде тұрады. Көптеген көші-қон маршруттары, әр лагерьде кездесетін мәдениеттер мен тілдердің әртүрлілігі және ауылшаруашылық циклдарының ұзақтығын болжаудың қиындығы осы жұмысшылар мен олардың отбасыларына бағытталған білім беру қызметтерін жоспарлауға және ұсынуға теріс әсер етеді.
<i>Нидерланды</i>	<i>Тұрмысы нашар отбасылардан шыққан білім алушылар.</i> Мектептер тұрмысы нашар этникалық немесе әлеуметтік-экономикалық топтардың білім алушылары үшін қосымша қаржы алады.
<i>Польша</i>	<i>Тұрмысы нашар отбасылардан шыққан білім алушылар.</i> Қолданыстағы әлеуметтік нормаларды қабылдамайтын білім алушыларға қатысты. Олар қоғамға қарсы мінез-құлықты, топта жұмыс істей алмауды және эмоциялық процестердің бұзылуын

	көрсетеді. Осы санаттағы білім алушылар өздерін қоршаған басқа адамдарға қауіп төндіруі мүмкін.
Словакия	<i>Әлеуметтік жағынан қорғалмаған балалар.</i> Негізгі себебі қолайсыз әлеуметтік-экономикалық жағдай және/немесе мәдени және тілдік айырмашылықтар болып саналатын психоәлеуметтік дамуы тежелген балалар. Бұл балалар білім беруді әдеттегі бастауыш мектептердің дайындық сыныптарында бастайды, онда білім беру бағдарламасы Білім берудің халықаралық стандарттық жіктелімі 0 деңгейіне сәйкес келеді. Бір жылдан кейін олар академиялық жетістіктері мен психологиялық мәселелеріне байланысты жалпы білім беретін бастауыш мектептерде немесе зияты зақымдалған адамдарға арналған арнайы мектептерде оқуды жалғастырады. Индивид қылмыстық жауапкершілік жасына жетпеген кезде немесе кәмелеттік жасқа толмағандарға қатысты құқықтық нормалар әрекет еткен кездегі әлеуметтік дезадаптация, мінез-құлықтың бейімделмеген формалары, этикалық, құқықтық және өзге де әлеуметтік стандарттардың бұзылуы. Психоәлеуметтік дамудың мұндай бұзушылық деңгейі бар балалар мен жастар (10-18 жас) қайта тәрбиелеу мақсатында арнайы білім беру ұйымдарына орналастырылады. Олар білімді жалпы білім беретін мектептерге арналған білім беру бағдарламаларына сәйкес алады. Ал балалардың зияты зақымдалған жағдайда арнайы мектептерге арналған білім беру бағдарламасына сәйкес білім алады.
Испания	- <i>Компенсаторлық білім беру қажеттіліктері бар білім алушылар.</i> - <i>Ата-аналары кезбе жұмысшылар (уақытша, цирк, жәрмеңке) болып табылатын білім алушылар.</i>

Швейцария	<i>Шет тілінде білім алатын білім алушылар: арнайы білімдер</i>
Түркия	<i>Әлеуметтік бейімделуі бар қиындықтар. Өмірдің қиын жағдайларымен, есірткі пайдаланумен, тамақты дұрыс ішпеумен, иммиграциямен, құқық бұзушылықпен, бақылаусыздықпен, қатыгездікпен қараумен, күтімсіздіктен, тілдік ерекшеліктермен сипатталатын жағдай. Олар индивидтің білім берудегі үлгеріміне және әлеуметтік бейімделуге әсер етеді.</i>
АҚШ	<i>қолайсыз жағдайдағы білім алушылар</i>

3. С санатын анықтау: қажеттіліктері бірінші кезекте әлеуметтік-экономикалық, мәдени және/немесе тілдік факторларға негізделген ерекше білім беруді қажет ететін білім алушыларға қатысты.

Ұлттық категориялардағы жаңа анықтамалар мен өзгерістер, сондай-ақ жаңартылған деректер ЭЫДҰ-ның болашақтағы жарияланымдарында көрінетін болады [39].

Еуропалық елдер бойынша статистика орташа есеппен мигрант балалардың үлгерімі екеуі де жергілікті тұрғындар болып есептелетін ата-аналары бар балаларға қарағанда айтарлықтай төмен екендігін айғақтайды.

Heath et al. бойынша (2008) мигрант балалардың мұндай қолайсыз жағдайы екі ата-анасы да жергілікті тұрғындар болып есептелетін балалармен салыстырғанда келесі жағдайларға байланысты туындауы мүмкін:

1) ата-аналарының академиялық жетістіктерінің төмен болуы, әлеуметтік-экономикалық ресурстардың қолжетімділігінің аздығы;

2) ресурстардың жетіспеушілігінен есепке алынғаннан кейін де мигрант балалар көші-қон мәртебесіне байланысты теріс жазадан зардап шегеді. Мигрант балалардың кейбір проблемалары мигранттар топтарының ерекшеліктеріне байланысты, мысалы, әлеуметтік-экономикалық жағдайдың төмендігі, жергілікті тілді білмеуі, психологиялық кедергілер, ата-аналар мен педагогтердің үміттерінің төмендігі, отбасы мен қоғамдастықтың жеткіліксіз қолдауы.

ЭЫДҰ жүргізген PISA деректерін талдау мектепте немесе сыныпта мигрант балалардың жоғары концентрациясы міндетті түрде басқа білім алушылардың үлгеріміне кедергі келтіретін фактор еместігін көрсетеді. Әлеуметтік-экономикалық жағдайы және білім деңгейі төмен отбасылардағы балалардың жоғары шоғырлануы білім беру саласындағы үлгерімге теріс әсер етуі ықтимал.

ЭЫДҰ (2015) бұл мәселені АҚШ-тағы барлық білім алушылардың 21%-ы иммигрант, ал тұрмысы нашар аудандардағы білім алушылардың 40%-ы мигрант екенін келтіреді. PISA (OECD 2015) деректері мигрант білім алушылардың сабаққа қатысуы басқа білім алушылардың үлгеріміне әсер етпейтінін көрсетеді. Керісінше білімі төмен ата-аналары (атап айтқанда, анасы) бар балалардың көп

болуы сыныпта немесе мектепте мигрант балалардың көп болуына қарағанда білім алушылардың оқу үлгеріміне әлдеқайда көп әсер етеді (Nusche 2009; OECD 2010).

Осы себепті ЭЫДҰ зерттеушілері (2010; 2013) Үкіметтер білім алушылардың көші-қон мәртебесі тұрғысынан емес, әлеуметтік-экономикалық шығу тегі бойынша аралас сыныптарға қарай жылжуы керек деп болжайды. Осындай тұжырымдарды Хекманн (2008) жасады, ол жоғары білімге ұмтылған және жақсы үлгерімі бар балалардың болуы мигрант балалардың жетістіктеріне айтарлықтай әсер ететінін көрсетеді. Аралас сыныптардың артықшылықтары екі жақты: біріншіден, олар білім алушыларға оқуда жақсы нәтижелерге қол жеткізуге көмектеседі; екіншіден, олар әлеуметтік интеграцияны ынталандырады.

Басқа мәселелер қолдау көрсетілетін ұйымдық аспектілермен байланысты. Мысалы, оқу бағдарламасының көпшіліктің мәдениетіне қатысты бейімделуі; бағалау тестілеріне қатысты шектен тыс мәдени бейімділік; қолдау көрсету үшін қаржыландырудың шектеулі мүмкіндіктері; үлгерімі төмен мектептерде мигрант білім алушылардың жиналуы және мигрант балаларды арнайы оқу орындарына немесе қабілеті төмен мектептерге жіберу.

Хекманн (2008) сонымен қатар мигрант балалардың шығу тегіне қарамастан барлық балаларға арналған әмбебап қызметтерге қатысуын кеңейту пайдалы болуы мүмкін деп болжайды. Инклюзивті жоғары сапалы және ерте жастағы бала күтіміне (ЕСЕС) қолжетімділік мигрант балалардың қолайсыз жағдайларын жеңілдетуге ықпал ететіні анықталды. Мысалы, мектепке дейінгі білім тегін болған жағдайда, иммигранттардың балалары мен «жергілікті» балалар арасындағы сабаққа қатысу алшақтығы азаяды (OECD & EU 2015). ЭЫДҰ мен ЕО (2015) деректері сонымен қатар мектепке дейінгі ұйымдарға баратын балалардың салыстырмалы әлеуметтік-экономикалық ортадан шықпағандармен салыстырғанда 15 жасында сауаттылық көрсеткіштері жоғары екенін көрсетеді. ЕСЕС мигрант балаларға жергілікті қоғамдастықпен қарым-қатынас жасауға, мектепке дейінгі мекемелерде қабылдаушы елдің тілдерін үйренуге және балаларды құрылымдық ортада әлеуметтік құзыреттілікке үйретуге мүмкіндік береді (Brind et al. 2008; OECD 2010; Sirius 2014; Szalai 2011). Крул мен Шнайдер (2009) жүргізген зерттеу ерте білім беруге қатысу, әсіресе екі-үш жаста, мигрант балалар мен олардың жергілікті құрдастары арасындағы алшақтықты тиімді түрде азайтады деп болжайды. Себолла-Боадо және басқа да ғалымдар (2013) сонымен қатар мектепке дейінгі және күндізгі күтім секілді кіші жастағы балаларға білім беру мен күтімге қолжетімділік (ЕСЕС) оқу бағдарламаларын стандарттау және педагогтердің сапасымен бірге мигрант білім алушылардың қолайсыз жағдайларын азайтуда тиімді деп жазады.

Ерте жастағы балаларға білім беру және күтім жасаудың (ЕСЕС) иммигрант балалар үшін маңыздылығын Боргна мен Контини де атап өтеді (2014). Авторлар Батыс Еуропаның 17 еліндегі 15 жастағы білім алушылар арасында 2006-2009 жылдардағы PISA деректерін зерттеді. Әлеуметтік-экономикалық ортасы бірдей жергілікті білім алушылардың жетістіктерін бөлудегі иммигрант білім

алушылардың салыстырмалы жағдайын өлшеу арқылы авторлар иммигрант балалардың айтарлықтай қолайсыз жағдайда екенін анықтады. Олар ерте жастан бастап мектепке дейінгі немесе міндетті мектепте оқуы жоғары елдерде иммигранттардың 15 жасар балалары жергілікті білім алушылармен салыстырғанда білім беру нәтижелерінде салыстырмалы түрде аз айырмашылықты көрсетті деген қорытындыға келді. Бұл зерттеу сонымен қатар сапасыз мектептердегі маргинализация иммигрант балалардың білім беру жетістіктерінің төмендеуіне ықпал ететінін көрсетеді.

Әлеуметтік-экономикалық сипаттамалары бойынша білім беру сегрегациясы білім беру жүйелерінің поляризациясына және білім алушылардың білім беру нәтижелеріндегі теңсіздікке ықпал ететіні анықталды. Крул мен Шнайдер (2009) сегрегацияланған мектептер мигрант баланың орта білімін жалғастыру мүмкіндігін шектейді деп мәлімдейді. Әдебиеттерде айтылғандай, инклюзивті білім беру жүйесі барлық үлгерімі төмен білім алушыларға, соның ішінде мигрант балаларға жақсы білім беру нәтижелеріне қол жеткізуге мүмкіндік береді (мысалы, Dumčius et al. 2013).

PISA мәліметтері бойынша «Тұрмысы нашар отбасылардан шыққан білім алушылар қай елдерде және мектептерде табысқа жетеді?» сұрағына жауаптарды талдау нәтижелері келесідей [39]:

- өз еліндегі 25% ең кедей халық қатарына жатса да, қолайсыз жағдайдағы әрбір төртінші білім алушы оқуда тұрақты, яғни ол PISA-ның барлық үш негізгі пәні бойынша 3 немесе одан жоғары деңгейдегі үлгерімге ие. .

- Канада, Дания, Эстония, Финляндия, Германия, Гонконг (Қытай), Ирландия, Жапония, Корея, Нидерланды, Норвегия, Сингапур, Словения және Вьетнамда тұрмысы нашар отбасылардан шыққан 15 жастағы білім алушылардың 30%-дан астамы оқуға төзімді.

- білім беру жүйелерінің басым көпшілігінде білім алушылардың оқуда тұрақты болу мүмкіндігі жоғары мектептердің кейбір ортақ белгілері бар, олардың бастысы жақсы ұйымдастырылған климат, яғни білім алушылар сабаққа назар аудара алады және педагогтер жақсы оқу қарқынын қамтамасыз ете алады.

PISA-да нашар оқитын білім алушылардың көпшілігі әлеуметтік-экономикалық жағдайы нашар отбасылардан шыққан.

Бірақ олардың өздері секілді аз қамтылған құрдастарының кейбірі оларға қарсы жұмыс істейтін қиындықтарды жеңіп, PISA-да жақсы нәтиже көрсетуде.

Кейбір елдер ең аз қамтылған білім алушыларға мектепте жетістікке жетуге басқаларға қарағанда жақсы көмектеседі.

Кейбір елдер ең аз қамтылған білім алушыларға мектепте жетістікке жетуге басқаларға қарағанда жақсы көмектеседі.

PISA-ның 2015 жылғы деректері ЭЫДҰ елдері бойынша ең төменгі әлеуметтік-экономикалық мәртебесі бар төрт білім алушының үшеуі ең жақсы жағдайда оқу, математика немесе жаратылыстану ғылымдарын меңгерудің базалық деңгейіне ғана қол жеткізетінін көрсетеді (2-деңгей). Бұл уақытта Канада, Дания, Эстония, Финляндия, Германия, Гонконг (Қытай), Ирландия,

Жапония, Корея, Нидерланды, Норвегия, Сингапур, Словения және Вьетнамда тұрмысы нашар білім алушылардың 30%-дан астамы 2015 жылы барлық PISA пәндері бойынша 3-ші деңгейді немесе одан жоғары балл жинады. Осындай көрсеткішті Алжир, Доминикан Республикасы, Косово, Перу және Тунис те көрсетуі мүмкін, олар «оқуға төзімді» болып саналады, PISA 2015 тестілеуіне қатысуға құқығы бар аз қамтылған білім алушылардың 1%-дан азы осы деңгейді аяқтады.

3-деңгейге жеткен білім алушылар мәтіннің мағынасын құру және оқу кезінде көптеген тәуелсіз ақпарат бөліктерінен егжей-тегжейлі түсінік қалыптастыру қабілетін көрсете бастайды. Олар пропорционалды қатынастармен жұмыс істей алады және математикалық есептерді шешуде негізгі интерпретация мен пайымдауға қатыса алады; және олар ғылымдағы бейтаныс тақырыптарды шеше алады. Мұндай дағдылар табысқа жетудің және кейінгі өмірде одан әрі оқытудың негізі болып табылады.

Әртүрлі елдердегі және уақыт бойынша академиялық тұрақты білім алушылардың үлесіндегі айырмашылықтар орта есеппен барлық білім алушылардың қол жеткізген нәтижелеріндегі айырмашылықтарды көрсетеді. Еңсесі түспейтін білім алушылардың ең аз үлесі орташа үлгерімі төмен елдерде, тіпті ауқатты білім алушылар арасында да байқалады. Бірақ бұл айырмашылықтар тең оқу мүмкіндіктерінің қалай бөлінетіндегі айырмашылықтарды да көрсетеді. Мысалы, Дания мен Швейцарияда білім алушылардың шамамен 49%-ы 3 немесе одан жоғары балл жинайды; бірақ Швейцарияда әлеуметтік-экономикалық мәртебе мен оқу үлгерімі арасындағы байланыс әлдеқайда күшті, нәтижесінде Данияға қарағанда төзімді білім алушылардың үлесі айтарлықтай аз.

Онжылдықта жиналған PISA деректері (2006, 2009, 2012 және 2015 жылдары) бірнеше елдер әлеуметтік-экономикалық мәртебенің төменгі ширегіндегілер арасында академиялық тұрақтылығы бар білім алушылардың үлесін арттыра алғанын көрсетеді. 2006-2015 жылдар аралығында үлгерімі тұрақты білім алушылардың үлесін салыстыруға болатын 51 білім беру жүйесінің 19-і қолайсыз жағдайдағы тұрақты білім алушылар үлесінің артуы байқалды; 9-да бұл білім алушылардың үлесі қысқарды. ЭЫДҰ елдері арасында өсім әсіресе Германия, Израиль, Жапония, Норвегия, Польша, Португалия, Словения және Испанияда байқалды. Мысалы, 2006 жылы Германиядағы тұрмысы нашар отбасылардың әрбір төртінші білім алушысы ғана PISA-да сыналған барлық үш академиялық пән бойынша 3-ші деңгейге немесе одан жоғары деңгейге жетті. 2015 жылға қарай мұны үштен бірі жасады. Сонымен қатар, Аустралияда, Финляндияда, Венгрияда, Кореяда, Жаңа Зеландияда және Швецияда осы білім алушылардың үлесі сол кезеңде төмендеді. Финляндияда 2006 жылы қолайсыз жағдайдағы білім алушылардың шамамен 56%-ы төзімді болды; 2015 жылға қарай бұл тек 39% болды.

Тұрақты білім алушылардың пайызын арттырған елдер мұны үлгерімнің орташа деңгейін жоғарылату (осылайша мектепте білім беру сапасын жақсарту) немесе әлеуметтік-экономикалық мәртебенің тілді меңгеру деңгейін түсіндіретін

дәрежесін төмендету (осылайша теңдікті арттыру) арқылы жасады. Германия секілді оң динамикаға жылдам қол жеткізген елдердің көпшілігі бұған барлық білім алушылар үшін оқу мүмкіндіктерінің сапасын жақсартудың және әсіресе әлеуметтік-экономикалық жағынан ең нашар білім алушыларға әсер еткен оң динамика арқасында қол жеткізді.

Тұрмысы нашар білім алушылар мектепте оқуды жеңілдету реттелген климат болған кезде дами түседі.

Тұрмысы нашар білім алушылардың академиялық тұрақтылыққа ие болу ықтималдығы әртүрлі елдерде ғана емес, сонымен қатар осы білім алушылар оқитын мектепке байланысты әр білім беру жүйесінде де өзгереді. 2012 және 2015 жылдардағы PISA деректерін терең талдау тұрмысы нашар білім алушылардың кем дегенде 5% академиялық тұрақтылыққа ие елдер мен экономикалардың кіші тобына бағытталған. Талдау тұрмысы нашар отбасылардан шыққан білім алушылар табысқа жететін мектеп ортасына тән кейбір белгілерді анықтады.

Зерттелген білім беру жүйелерінің басым көпшілігінде білім алушылар мен мектептердің әлеуметтік-экономикалық бейініндегі айырмашылықтарды және тұрақтылыққа байланысты басқа да жеке сипаттамаларды ескергеннен кейін де, білім алушылар жақсы тәртіптік ахуал туралы хабарлаған мектептерде қолайсыз жағдайдағы білім алушылардың тұрақты болу ықтималдығы жоғары. Білім алушылар назар аудара алатын және педагогтер жақсы оқу қарқынын қамтамасыз ететін ұйымдастырылған сабақтарға қатысу барлық білім алушылар үшін, оның ішінде осал адамдар үшін пайдалы.

Білім беру жүйесін зерттеудің басым көпшілігі тұрмысы нашар білім алушылардың жақсы климатқа ие білім беру ұйымдарында жақсырақ нәтиже көрсетуде. Әлеуметтік-экономикалық ерекшеліктер мен басқа да жеке сипаттамаларды ескергеннен кейін де ортасы нашар мектептермен салыстырғанда бұл көрсеткіш жоғары.

Білім алушылар оқуға назар аудара алатын және педагогтер жақсы оқу қарқынын қамтамасыз ететін ұйымдастырылған сабақтарға қатысу барлық білім алушылар үшін, әсіресе осал адамдар үшін пайдалы. Ұқсас байланыс PISA тестілеуінен екі апта бұрын мектеп күндерін жіберіп алмаған білім алушылардың үлесімен анықталды, бұл мектеп климатының тағы бір көрсеткіші (оң).

Керісінше, қолайсыз жағдайдағы білім алушылардың өміршеңдігінің ықтималдығы олардың мектептеріндегі адами және материалдық ресурстардың көлемімен байланысы аз.

Мысалы, білім алушылар мен компьютерлердің арақатынасы тәртіптік климат пен білім алушылардың шығу тегін есепке алғаннан кейін тұрақты білім алушылардың үлесімен байланысты емес.

Көптеген елдердің қолайсыз жағдайдағы білім алушылары сыныптан тыс іс-шараларды көбірек ұсынатын (және оған қажетті ресурстары бар) мектептерде орнықтырақ болады. Дегенмен өміршеңдік пен сыныптан тыс іс-шаралар арасындағы байланыс әлсіз, ал кейбір елдерде бұл байланыстың кері әсерлері байқалып жатады.

Көптеген елдерде сыныптың өлшемі тұрақтылықпен тығыз байланысты. Бұл дегеніміз тұрмысы нашар отбасыдан шыққан, үлкен сыныптары бар мектептерде оқитын білім алушылардың оқуда табыстырақ келетіндігін білдіреді. Бірақ бұл байланыс сонымен қатар саясаткерлердің сыныптарды қысқарту есебінен білім алушылардың қолайсыз жағдайда қалдыруын білдіруі мүмкін.

Көптеген елдерде мектеп ресурстарының көрсеткіштері мен тұрақты білім алушылардың үлесі арасында корреляция жоқ; бірақ бұл білімге инвестиция салу маңызды емес дегенді білдірмейді. Керісінше, алынған деректер, егер олар білім алушылардың оқу мүмкіндіктеріне тікелей байланысты оқу ортасының аспектілерін жақсартса ғана, ресурстар жағдайы нашар білім алушыларға мектепте табысқа жетуге көмектесетінін көрсетеді.

Әлеуметтік-экономикалық ортадағы білім алушылар мектепте өздерінің әлеуетін толық ашуға кедергі болатын кедергілерге жиі кезігеді, осылайша олардың қоғамға үлес қосу және кейінгі өмірде оқу мүмкіндіктерін пайдалану мүмкіндігін шектейді.

Білім беру ортасы кеңейіп, тұрмысы нашар білім алушыларды қамтыған кезде оқу нәтижелерінің сапасы төмендей ме?

Албания, Бразилия, Колумбия, Коста-Рика, Индонезия, Иордания, Мексика, Түркия және Уругвай PISA-ға алғаш рет қатысқанда, 15 жастағы үш баланың екеуінен азы тест тапсыруға құқылы болды. Бірақ соңғы жылдардағы орта білім беру деңгейінің қарқынды өсуінің арқасында 2015 жылға қарай бұл елдердегі PISA бағалауы бойынша білім алушылар өздерінің жас тобының өкілдері ішінде репрезентативті деп есептелді.

Албанияда, Бразилияда, Колумбияда, Индонезияда, Иорданияда, Мексикада және Түркияда 15 жастағы балалардың бірінші тоқсанында қол жеткізген математикалық сауаттылық жылдар ішінде айтарлықтай өсті, оның барысында білім беру жағдайы нашар балаларды қамту үшін кеңейді, бұл балалар, қолайлы жағдайдағылар да өз құрбыларының көпшілігі білім алуға қол жеткізе алатын болса да пайда көре алады.

PISA 2015 тестілеуге қатысатын мектептер мен білім алушыларды таңдаған кезде қатысушылар таңдалған тізімге 1999 жылы туған балалардың барлығы кірген жоқ. Шын мәнінде, 15 жастағы жасөспірімдер PISA-ға қатысу үшін 1999 жылы туылғандарға қоса, қосымша шартты орындауы керек еді: 7 немесе одан жоғары сыныпта тестілеу кезінде мектепке тіркелу (кейбір елдерде екінші сыныпта оқушыларды тестілеу). 2015 жылдың жартысы, 1999 және 2000 жылдарды қамтитын 12 айлық кезең қолайлы туған күндерді анықтады). Бұл жағдай көптеген ЭЫДҰ елдерінде қажетсіз болып көрінуі мүмкін. Бірақ PISA жарамдылығы тек туған күнімен анықталмағандықтан, табысы төмен және орташа көптеген елдерде PISA үлгісі 15 жастағы бүкіл халықты міндетті түрде көрсетпейді. Осылайша, PISA нәтижелері 15 жастағы балалардың білімге қолжетімділігі мен осы уақытқа дейін алған білім сапасының үйлесімін көрсетеді.

Білімге қолжетімділік айтарлықтай кеңейді. Соңғы онжылдықтарда бүкіл әлемде орта білім беру ұйымдарындағы білім алушылардың саны күрт өсті. Бұл кеңею PISA деректерінде де көрініс тапты, әсіресе табысы төмен және орташа елдер үшін. 2003 және 2015 жылдар аралығында Индонезия 1,1 миллионнан астам білім алушыны, Түркия мен Бразилия 400 000-нан астам білім алушыны және Мексика 300 000-нан астам білім алушыны PISA емтиханына қатыса алатын 15 жастағы балалардың жалпы санына қосты.

Білім беру мүмкіндіктерінің осылайша кеңеюі PISA орташа балдарының уақыт өте келе қалай өзгергенін түсіндіруді қиындатады. Шынында да, оқуға қабылдаудың артуы білім беру жүйесі қол жеткізген нақты жақсартуларды бағаламауы мүмкін. Зерттеулер көбінесе кедей отбасылардан, этникалық азшылықтардан немесе ауылдық жерлерден шыққан балалардың төменгі орта білімге бармау немесе оны аяқтамау қаупі жоғары екенін көрсетеді. Жалпы ереже бойынша, бұрын шеттетілген ұлттар мектептегі білімнің жоғары деңгейіне қол жеткізе алатындықтан, PISA үлгісіне үлгерімі төмен білім алушылардың көп бөлігі кіреді.

Бір таңғаларлығы, білімге қолжетімділікті кеңейту көбінесе PISA орташа балдарының жақсаруымен қатар жүреді.

Алайда, Албания, Бразилия, Колумбия, Коста-Рика, Индонезия, Иордания, Мексика, Түркия және Уругвай тәжірибесі көрсеткендей, мектепке қолжетімділікті кеңейту жалпы алғанда 15 жастағы балалардың орташа білім сапасының есебінен емес. Шын мәнінде, Албания мен Колумбия PISA-ға алғашқы қатысуы (Албания үшін 2001 ж., Колумбия үшін 2006) мен 2015 (табиғи нәтижелер) аралығында PISA-ның барлық үш негізгі пәні – жаратылыстану, оқу және математика бойынша өз білім алушыларының PISA-дағы орташа көрсеткіштерін айтарлықтай жақсартты.

Білімге қолжетімділік айтарлықтай кеңейді. Соңғы онжылдықтарда бүкіл әлемде орта білім беру ұйымдарындағы білім алушылардың саны күрт өсті. Бұл кеңею PISA деректерінде де көрініс тапты, әсіресе табысы төмен және орташа елдер үшін 2003 және 2015 жылдар аралығында Индонезия 1,1 миллионнан астам білім алушыны, Түркия мен Бразилия 400 000-нан астам білім алушыны және Мексика 300 000-нан астам білім алушыны PISA емтиханына қатыса алатын 15 жастағы балалардың жалпы санына қосты.

Екі елден басқа (Коста-Рика мен Уругвай) барлығында 15 жастағы балалардың бірінші тоқсанында математиканы меңгеру деңгейінің жақсаруы байқалды. Тек елдегі ең табысты білім алушылардан тұратын жас тобының 25%-на тең халықты қарастыра отырып, 15 жастағы балаларды іріктеу үшін PISA көрсеткіштерінің өзгеру қарқынын бақылауға болады, оған бір жылдағы қамту көрсеткіштерінің өзгеруі іс жүзінде әсер етпейді.

Бұл талдау көрсеткендей, ең жақсы үлгерген жастардың осы 25% байқалған ең төменгі балдар Албания Мен Түркияда тез өсті (үш жыл ішінде 20 ұпайдан

астам) және Бразилия, Колумбия, Индонезия және Мексикада үш жыл ішінде шамамен 10 балға өсті.

Иорданияда ол үш жыл ішінде шамамен төрт пунктке өсті. Бұл аз қамтылған балалар алғаш рет білім алуға қол жеткізген кезде, қалған білім алушылар да пайда көре алатынын көрсетеді. Әлеуметтік-экономикалық шығу тегі мен оқу үлгерімі арасындағы тығыз байланысқа қарамастан, тұрмысы нашар отбасылардан шыққан көптеген білім алушылардың үлгерімі болжамға көнбейді және жақсы үлгерім көрсетеді. Осылайша, педагогтер тұрмысы нашар ортадан шыққан білім алушылар жоғары жетістіктерге жете алмайды деген ойdan арылуы тиіс.

Білім алушылардың оқудағы байқалған үлгерімін олардың әлеуметтік-экономикалық шығу тегін ескере отырып, олардан не күтуге болатынымен салыстыруға болады. Тұрмысы нашар отбасылардан шыққан білім алушының үлгерімі халықаралық өлшеммен салыстырғанда ең жақсы көрсеткіштердің бірін көрсеткен кезде, ол «тұрақты» деп жіктеледі. Осы көрсеткіш бойынша ЭЫДҰ елдеріндегі тұрмысы нашар отбасылардан шыққан білім алушылардың 31%-ы өміршеңдікке ие. Кореяда және серіктес елдерде – Гонконг, Қытай; Макао, Қытай және Шанхай, Қытай; тұрмысы нашар отбасылардан шыққан білім алушылардың жартысынан төрттен үшіне дейін өміршең келеді. Бұл елдер мен экономикаларда қарапайым білім алған білім алушылардың көпшілігі олардан күтілгеннен әлдеқайда жақсы нәтиже көрсетуде. Керісінше, тоғыз серіктес елде тұрмысы нашар жағдайдағы он оқушының біреуінен азы мұндай нәтиже көрсетуде. Барлық елдерде тұрмысы нашар отбасылардан шыққан қыздар ұлдарға қарағанда оқуда тұрақтылықты көрсетеді. ЭЫДҰ-ның барлық елдерінде қыздардың 40%-ы, ал ұлдардың 23%-ы өміршең болып есептеледі. Тұрмысы нашар отбасылардан шыққан қыздардың көпшілігі Финляндияда, Кореяда, Польшада, Португалияда және Гонконг, Қытай; Макао, Қытай; Шанхай, Қытай және Сингапур сынды серіктес елдерде және экономикаларда тұрады.

Әртүрлі елдерден келген білім алушылардың үлгеріміне сүйене отырып, PISA қандай да бір білім алушының қаншалықты жақсы үлгеретінін болжайды. Әрбір білім алушының үлгерімі олардың осы болжамнан қаншалықты жоғары немесе төмен екендігі тұрғысынан өлшенуі мүмкін. Осы болжамдарды ең жақсы орындайтын әртүрлі елдердегі барлық білім алушылардың төрттен бірін күткеннен асып түсетін білім алушылар тобы ретінде қарастыруға болады. Өз еліндегі ең әлеуметтік-экономикалық жағдайы нашар білім алушылардың 25%-ына кіретін және оқу көрсеткіштері халықаралық оқушылар тобына кіретін 15 жасар бала «көңілді» деп сипатталады. Мұндай білім алушы ең әлсіз перспективаларға ие және осы перспективаларды ескере отырып, қолдан келгеннің бәрін жасайтын сипаттамаларды біріктіреді.

Неліктен кейбір елдерде ұлтаралық C санатына жататын ұлттық санаттар жоқ (олар мүмкіндігі шектеулі білім алушыларға қосымша ресурстар бермейтін секілді)

Мүмкіндіктерді ескере отырып, бұл фактіні түсіндіру қиын, соның ішінде:

- оқу бағдарламасы әлеуметтік жағдайы нашар білім алушылар оған қол жеткізуде қиындықтарға тап болмайтындай етіп әзірленген;

- әлеуметтік жүйе бірде-бір білім алушының қалыпты оқу бағдарламасына қол жеткізуде қиындықтарға тап болмайтындай дәрежеде. Бұл мүмкіндіктер оған дейінгісі секілді утопиялық болып көрінгенімен, осы талаптардың біреуін немесе екеуін де білдіретін кез келген елдер өздерінің білім беру және/немесе әлеуметтік жүйелері тұрақты оқу бағдарламасына қолжетімділікке әсер ететін әлеуметтік кемшіліктерді қалай тиімді шешетінін түсіндіре алса, қызық болар еді.

- білім алушылардың қиындықтары бар, бірақ қосымша ресурстар қарастырылмаған. Егер бұл түсініктеме берілсе, онда тағы да негіздеме сұрау орынды. Қосымша ресурстар ұсынылмаған кемшіліктердің ұлттық санаттары болса, олар деректерді жинау процесінде мәлімделетінін ескеріңіз (және одан әрі ресурс анықтамасының шеңберінен тыс деп жарияланады).

- білім алушылар мүмкіндігі шектеулі және оларға қосымша ресурстар беріледі, бірақ деректер жеткізушілері тиісті деректерге қол жеткізе алмайды. Егер бұлай болса, деректерді жинау С санатына жататын тиісті санаттарды қажет етуі мүмкін екенін түсіндіреді (мүмкін жергілікті деңгейде негізделген). Балама түрде, деректерді беруге тікелей жауапты агенттіктен басқа кейбір агенттіктер жинауы мүмкін, бұл ведомствоаралық байланысты қажет етеді.

- елдер білім беру, саяси немесе басқа себептермен С санатына жататын ұлттық санаттарды жариялауға дайын емес. Мұндай мүмкіндіктер тағы да мойындалып, құрметтеледі. Дегенмен, деректерді жинау процесі ұлттық санаттардың болуына байланысты емес. Егер білім алушылар кәдімгі оқу бағдарламасына қол жеткізуде кемшіліктері бар деп танылса және мұндай білім алушыларды қолдау үшін қосымша ресурстар қолжетімді болса, мұндай ресурстарды бөлу немесе есепке алу үшін жіктеудің қандай да бір түрі қабылданады деп күтілуде.

- Неліктен мүгедектікке байланысты қосымша ресурстар алатын білім алушылардың пайызы мүгедектікке байланысты емес елдерде көбірек өзгереді?

Кедейлерге қосымша ресурстар беретін кейбір елдер мұны білім алушылардың үлкен пайызы үшін жасайды. Кейбір елдерде С санатындағы кросс-ұлттық қамтамасыз етудің жоқтығымен бірге бұл елдер арасындағы үлкен айырмашылықтарға әкеледі.

Айырмашылықтар саясаттағы айырмашылықтарды көрсетеді. Кейбір елдер мүмкіндігі шектеулі білім алушыларға қосымша ресурстарды білім беруде басымдылық ретінде қарастыруы мүмкін. Мысалы, әртүрлі себептерге байланысты кейбір елдерде басқаларға қарағанда кедейлікте өмір сүретін оқушылар көп болуы мүмкін.

Тіл мәселесіне байланысты қосымша ресурстарды қажет ететін мигранттар мен басқалардың саны әр елде әртүрлі.

Екінші тілді үйрену басқа елдер үшін емес, айтарлықтай иммиграциясы бар елдерде ұсынылатын **қосымша** ресурстардың маңызды құрамдас бөлігі болып табылады.

Негізден бір елде мәселелерді шешу үшін қосымша ресурстар алатын білім алушылардың барлығы арнайы мектептерде болса, қолжетімді деректердің бәрі бар басқа елдердің барлығында дерлік балалар басқа білім алушылармен бірге қарапайым сыныптарда оқиды?

Айырмашылықтар саясаттағы айырмашылықтарды көрсетеді. Инклюзия немесе сегрегация – ұлттық саясаттың мәселесі [38].

Сингапур тәжірибесі

Сингапурдағы ресми тілдер – малай, қытай, тамил және ағылшын тілдері және әркімнің кез келген тілді қолдануға, үйретуге және үйренуге құқығы бар. Қостілділік саясаты әрқашан Сингапурдың білім беру жүйесінің негізі болып табылады және білім алушылар ағылшын тілін де, ана тілін де үйренеді. Ресми ана тілдеріне қытай, малай және тамил тілдері кіреді.

Білім министрлігі жалпы білім беретін мектептерде де, арнайы мектептерде де жарамды білім алушыларға оқу ақысы мен басқа мектеп шығындарына қаржылық көмек көрсетеді. 2016 жылы үкімет аз қамтылған отбасы балаларына алғашқы кешенді қолдау көрсету үшін KidSTART пилоттық жобасын іске қосты, оған 1000-ға жуық бала көмектесті.

Сингапур интеллектуалды дарындыларға арналған арнайы бағдарламаларды, атап айтқанда, орта деңгейдегі кешенді бағдарламалары бар мектептер ұсынатын Бастауыш дарынды білім беру бағдарламасы мен Дарынды мектеп ережелерін қаржыландырады. 3-ші бастауыш мектепте анықталады және оқу үлгеріміне қарай қабылданады.

Мектепке тікелей қабылдау схемасы орта мектепте немесе университетке дейінгі ұлттық емтихандарда көрсетілгендерден басқа, білім алушылардың академиялық және академиялық емес қабілеттерін танудың балама қабылдау механизмі болып табылады. Орта және университетке дейінгі білім беру деңгейінде мамандандырылған тәуелсіз мектептер математика және жаратылыстану ғылымдары, қолданбалы оқыту, спорт немесе өнер сияқты белгілі бір салаларда таланты мен күшті қызығушылығы бар білім алушыларға осы талант саласын дамытуға жалпы мектептік тәсілді қолданатын мамандандырылған білім беру ұйымдарында қызығушылықтарын дамытуға мүмкіндік береді [40].

Қытай тәжірибесі

Конституцияға сәйкес барлық ұлттар тең, олардың құқықтары мен мүдделері мемлекет тарапынан қорғалады. Олардың өз тілін қолдануға, әдет-ғұрыптары мен әдет-ғұрыптарын дамытуға құқығы бар (4-бап). 2015 жылы қайта қаралған 1995 жылғы «Білім туралы» заңда көрсетілгендей, барлық этникалық азшылық аймақтарында этникалық топтардың қажеттіліктері мен ерекшеліктеріне сәйкес білім беру ынталандырылады (10-бап). Ұлттық автономия аудандарында орналасқан оқу орындары мен мектептерде ана тілді оқытуда қолдануды ынталандырумен қатар қос тілді оқытуға рұқсат етіледі және қолдау көрсетіледі (12-бап).

Осы шеңберде 2001 жылы түзетулер енгізілген этникалық аймақтардың автономиясы туралы заң өзін-өзі басқаратын және автономиялық аймақтарға барлық деңгейдегі этникалық азшылықтар үшін білім беруді дербес құруға мүмкіндік береді. Қаржылық қолдау шалғай елді мекендерге мектеп қаражаты немесе грант түрінде немесе интернаттар арқылы көрсетіледі деп күтілуде. Білім

алушылар этникалық топтарға жататын мектеп сыныптары мен оқу орындарында ана тілдеріндегі оқулықтарды пайдалану және мандарин және қытай таңбалары бойынша курстарды қатар ұйымдастыру ұсынылады (37-бап). Этникалық білім алушылар арасында жоғары білімді насихаттау мақсатында жоғары оқу орындарында арнайы сыныптар мен дайындық курстары ұйымдастырылады, ал орта деңгейде этникалық мектептер немесе қарапайым мектептердің құрамындағы этникалық сыныптар құрылады.

Провинция деңгейінде Гуанси ұлттық жоғары білім беруді қаржыландыру жүйесі және мың дамыған мектептер мың дамымаған мектептерге көмек көрсету бағдарламасы және Гуандун провинциясының білім беру ресурстары бағдарламасы секілді этникалық білім алушыларға қаржылық қолдау көрсету үшін нақты күш-жігер жұмсалды. Чунцинде этникалық жағынан кедей аймақтарда бастауыш және орта деңгейлерде интернаттар мен асханалар құрылды.

2015 жылы қайта қаралған 1995 жылғы «Білім туралы» Заңға сәйкес мемлекет шалғай және қолайсыз елді мекендерде білім беруді дамытуға қолдау көрсетуге міндеттенеді (10-бап). 2017 жылы қабылданған Білім беруді дамытудың ұлттық 13-ші бесжылдығында білім беруді дамытуда қала мен ауыл арасындағы алшақтық қысқарғанын, сонымен қатар міндетті білім беретін оқушылардың тамақтануын жақсарту жоспары да ескерілген. Жалпыға міндетті білім беру жүйесінің теңгерімді дамуына жәрдемдесу мақсатында қалалық және ауылдық жалпыға міндетті білім беруді субсидиялауды басқару, бөлінген қаражатты пайдалану тиімділігін арттыру бойынша жаңа шаралар қабылданды.

Гуандун провинциясында ауылда қалған балаларға ерекше көңіл бөлініп, олардың міндетті білім беру жүйесіне түсуін қамтамасыз ету жұмыстары жүргізілуде. Гуанси ауылдық және/немесе шалғай аудандардағы балалар мен жастардың білім алуына қол жеткізу үшін мектеп-интернаттар салуды ынталандыруда, ал Чунцин ауылды қолдау бағдарламасы арқылы ауылдық жерлерде білім сапасын арттыруға назар аударады.

Шэньси провинциясы, Чунцин муниципалитеті және басқа провинциялар мен қалалар азық-түлік субсидиялары үшін білім алушылардың тамақтануын жақсарту жоспарларын ұсынды; бұл ережелер субсидия талаптарына сәйкес келетін қалалық жерлерде тұратын білім алушыларға таратылды.

2015 жылы қайта қаралған 1995 жылғы «Білім туралы» заңға сәйкес, Мемлекеттік кеңес пен жергілікті үкіметтер білім беруге, атап айтқанда шалғайдағы, кедей және этникалық азшылық аймақтардағы міндетті білім беруді қолдауға арнайы қаражат бөлуге міндеттенеді (57-бап). Сондай-ақ білім берудегі теңдік 2017 жылғы білім берудің бесжылдық жоспарының өзегі болып табылады, ол кедейлікпен күресуге, әсіресе шалғай және кедей аймақтарға көмек көрсетуге шақырады. Орта білімге және кәсіптік білім мен оқытуға қолжетімділікті ынталандыру үшін кедей үй шаруашылықтарынан шыққан білім алушылар үшін профильдер жасалды.

Тиісінше, Гуандун кедей білім алушыларды мектеп ақысынан босату үшін профильдер жасады және Гуанси кедей отбасылардан шыққан барлық тіркелген

білім алушыларға 15 жыл тегін білім берді. Чунцин кедей отбасылардан шыққан білім алушыларға тұрақты орта немесе кәсіптік орта білім береді.

Туған жері бойынша білім алуды қоса алғанда, қызметтерге қолжетімділікке мүмкіндік беретін хукоу тіркеу жүйесі түбегейлі реформаланды. Мигрант балаларды оқытуға 2006 жылдан бастап рұқсат етілді, ал 2008 жылы ауылдағы мигранттардың балалары үшін мемлекеттік мектептерге төленетін төлем алынып тасталды. Жүйе 2014 жылы одан әрі қайта қаралды, ал 2016 жылы кейбір мигранттардың қалалық білім алуына мүмкіндік беру үшін білім берудегі шектеулерді жеңілдету ұсынылды. 2017 жылғы білім беруді дамытудың бесжылдық жоспарына сәйкес мигранттардың балаларының білім алу құқығына көңіл бөлу айтарлықтай артты [41].

Аустралия тәжірибесі

Аустралия нәсілдік кемсітушілікке оның барлық нысандарына тыйым салу және жою және нәсіліне, түсіне, ұлттық немесе этникалық шығу тегіне қарамастан әркімнің білім алу құқығына кепілдік беру үшін 1975 жылы Нәсілдік кемсітушілік туралы заң қабылдады. Сонымен қатар Аустралия үкіметі барлық мектептердегі барлық білім алушыларға жергілікті тілдерді үйренуге мүмкіндік беретін аустралиялық оқу бағдарламасы арқылы азшылық тілдерін оқытуды қолдайды. Сонымен қатар мектептерде азиялық, еуропалық және аустралиялық жергілікті тілдерді және этникалық мектептердегі жергілікті тіл бағдарламаларын оқытуды қолдау үшін Мектеп тілдері бағдарламасы құрылды. Азиялық білім беру қоры Азия тілдері мен мәдениеттері туралы білім беру материалдарын әзірлейді, педагогтермен және мектеп басшыларымен Азия жөнінде оқытуды насихаттайды және азиялық сауатты қоғамның маңыздылығы жөнінде кең қауымдастықты оқытады.

2015 жылы Аустралия аборигендіктер мен Торрес бұғазы аралдарының білім алушыларының нәтижелерін жақсарту қарқынын жеделдету үшін 4-ші аборигендік және Торрес бұғазы аралдарының Ұлттық білім беру стратегиясын қабылдады. Бастапқы әрекеттер сабаққа қатысу мен тартылуға, өтпелі кезеңдерге, ерте балалық шақтағы ауысуға, жұмыс күшіне және оқу жоспарына бағытталған. Жергілікті жастардың көшбасшылық бағдарламасы, «Спорттық мүмкіндіктер» бағдарламасы және «Жергілікті жастардың мобильділік жолы» жобасы секілді басқа да федералды бағдарламалар жергілікті білім алушыларға мектептерге баруға және білім беру саласындағы байырғы халықтың кемшіліктерін жоюға көмектеседі. Ақырында, жергілікті тұрғындарды реформалау туралы ұлттық келісім арқылы Аустралия үкіметі нақты мақсаттар мен мерзімдерге қолжетімділікке міндеттеледі. Мысалы, екі мақсат – барлық төрт жасар жергілікті ұлт балаларының 95%-ын мектепке дейінгі білім беру ұйымдарымен қамтуды қамтамасыз ету (2025 жылға қарай) және 20-24 жас аралығындағы жергілікті ұлттардың 12-сыныптағы немесе баламалы (2020 жылға қарай) оқу жетістіктеріндегі алшақтықты екі есе азайту. Мониторинг туралы есептерді Жыл сайын нәтижелер жөніндегі комиссия шығарады.

2000 жылы Адам құқықтары және тең мүмкіндіктер жөніндегі комиссия ауылдық және шалғай елді мекендердегі мектеп білім алушыларының білімге қолжетімділігін жақсарту мақсатында Ұлттық ауылдық және өңірлік білім беру зерттеуін бастады. 2014 жылы Аустралия барлық балалардың күнделікті мектепке баруын қамтамасыз ету үшін қоғамдастық негізіндегі қашықтан мектепке бару стратегиясын (RSAS) қабылдады. Қазіргі уақытта «ауылдық және шалғайдағы мектептерді кадрлармен қамтамасыз ету бойынша бірыңғай мемлекеттік саясат жоқ».

2014 жылғы «Аустралияға көмек: әл-ауқатқа жәрдемдесу, кедейлікті азайту, тұрақтылықты арттыру» атты даму саясатының құжатында балалардың өз қоғамдастығына жемісті қатысу қабілетін арттыратын білім қоғам жасай алатын ең жақсы инвестиция екені айтылған. Сонымен қатар, 2015-2020 жылдарға арналған Аустралияның білімге инвестициялау стратегиясы Аустралияда, әсіресе қолайсыз аймақтардағы қыздар мен мүгедектер үшін жан-жақты және жоғары сапалы білім беру қызметтерін ұсыну үшін инновациялық тәсілдер мен серіктестіктерді, соның ішінде жеке сектормен серіктестікке ықпал етеді [42].

АҚШ тәжірибесі

1960 жылдардағы білім берудегі нәсілдік сегрегацияға және азаматтық құқықтар қозғалысына қатысты АҚШ Жоғарғы сотының Браунға қарсы білім беру кеңесіне қатысты ісінен кейін 1964 жылғы Азаматтық құқықтар туралы заңның VI тақырыбы қабылданды. Бұл федералды қаржылық көмек алатын бағдарламалар мен іс-шаралар нәсіліне, түсіне немесе ұлттық тегіне байланысты кемсітуге тыйым салатын маңызды заңнама болып табылады. Білім беру секторында 2010 жылғы ESEA реформасының жоспары американдық үнді білім алушыларының, жергілікті гавайлық білім алушылардың және ESSA VI бөлімінде заңды негіз тапқан Аляска тұрғындары болып табылатын білім алушылардың білім алу құқықтарына бағытталған. ESSA жергілікті білім беру ұйымдары мен қоғамдық ұйымдарын аталған топтарға жататын білім алушылардың білім беру және мәдени қажеттіліктерін қанағаттандыру және оқу бағдарламаларының олардың тілдік және мәдени ерекшеліктерін көрсетуін қамтамасыз ету үшін қолдауға міндеттеледі.

ESSA қауымдастықтарға әлеуметтік қызметтерді басқару үшін үнді тайпаларына қаражат бөлуге мүмкіндік беретін бұрынғы заңнамаға сәйкес тайпалық және қауымдастық басқаратын оқу орталықтарын құру немесе кеңейту мүмкіндігін беруді көздейді (4201-бөлім). 1972 жылғы Үндістанның Білім туралы заңының VII бөлімі және 1975 жылғы Үндістанның өзін-өзі анықтау және білім беру ережелері негізінде американдық үнді халқы мен тайпалары білім беруді бақылау құқығына ие болды.

2015 жылы түзетулер енгізілген жергілікті гавайлықтарды тарихи сабақтастыққа ие ерекше және қайталанбас байырғы халық ретінде танитын 1965 жылғы Гавайдың жергілікті Білім туралы заңына сәйкес, ESSA жергілікті Гавайи білім беру кеңесіне білім беруді үйлестіру және білім беру қызметтерін

қаржылық басқару үшін жауапты болуға қайта рұқсат берді (6204-бөлім). Аляскадағы жергілікті білім алушылар үшін ESSA Аляска тұрғындары кездесетін географиялық қиындықтарды, тарихи теңсіздіктерді және басқа кедергілерді мойындайды, сондықтан олардың мәдениеттері мен тілдерін сақтауға және біріктіруге ұмтылады (6004-бөлім).

1990 жылғы американдық тілдер туралы заңда қарастырылғандай, ESSA жергілікті американдық немесе аляскадағы ана тілін бастауыш мектептерде, орта мектептерде немесе екеуінде де оқыту құралы ретінде қолдау, қорғау және ынталандыру үшін грант белгілейді. (6133-бөлім). Білім беру арқылы мәдени құндылықтарды арттырудың үлгісі ретінде ана тілін тереңдету бағдарламасы жүзеге асырылды. Осыған орай, 2014 жылғы «Ана тілінде білім алушылардың жетістігі туралы» заң жобасы этнос және тілдік топтар үшін арнайы тілдік гранттық бағдарлама құруды көздейді.

2010 жылғы ESEA реформасының жоспары ауылдық округтерге «Шағын ауылдық мектептің үлгерімі» және «Ауыл және аз қамтылған мектептер» бағдарламалары арқылы гранттар беруді қарастырады. ESSA-ның 5003-бөлімі формулярлық гранттар, қызметкерлер мен ресурстарды бөлу тұрғысынан ауылдық жерлердегі білім алушылардың нақты қажеттіліктерін қанағаттандыру үшін ауылдық білім беру бастамасына бағытталған.

ESSA-ның IX тақырыбы баспанасыздардың білімін қарастырады және баспанасыздарды анықтауды және олардың қажеттіліктеріне жауап беру қабілетін жақсарту үшін МакКинни-Венто баспанасыздарға көмек көрсету туралы заңның 721 бөліміне түзетулер енгізеді.

Кедейлік тұрғысынан бір білім алушыға көбірек қаржыландыруға құқығы бар кедей мектептерге, сондай-ақ табысы кедейлік шегінен төмен отбасылардан шыққан білім алушылардың жоғары пайызы бар аймақтарда орналасқан мемлекеттік бастауыш немесе орта мектептер болып табылатын жоғары кедей мектептерге ерекше назар аударылады.

Ағылшын тілін үйренушілер мен иммигрант білім алушыларға арналған тіл білімін қамтитын ESSA III бөлімі 3 пен 21 жас аралығындағы ағылшын тілін үйренушілерге, соның ішінде иммигрант балалар мен жастарға ағылшын тілін үйренуге және оқудағы жетістіктерге көмектесуге арналған қызметтерді қаржыландыруды қарастырады. Ол сондай-ақ ата-аналар мен отбасы мүшелерінің білім беру тілін оқыту бағдарламаларына қатысуын ынталандырады.

Мигранттардың біліміне қатысты I тараудың 1301-бөлімі мигранттардың балалары мен жастарының ерекше қажеттіліктерін мойындайды. Олардың барлық және дұрыс мүмкіндіктерді пайдалана алатындығына көз жеткізу үшін федералды реттеу штаттарға сапалы және жан-жақты мақсатты білім беру бағдарламалары мен қызметтерін қолдауға көмектеседі.

ESSA-да айтылғандай, Джейкоб К. Джавитс дарынды білім алушыларды оқыту бағдарламасы дарынды білім алушыларды анықтауда және олардың арнайы білім беру қажеттіліктерін қанағаттандыруда бастауыш және орта мектептерге қолдау көрсетуге арналған (4644-бөлім).

2019 жылы Техас дарынды білім алушыларды оқытудың мемлекеттік жоспарын қабылдады. Мектеп аудандары мұндай білім алушыларға арнайы оқу мүмкіндіктерін, соның ішінде олардың өз салаларында ілгерілеуіне мүмкіндік беретін оларды анықтауға және оқуға арналған нұсқаулық және ұйымдастыру үлгілерін қамтамасыз етуі керек [43].

Оңтүстік Корея тәжірибесі

2008 жылғы «Көпмәдениетті отбасыларды қолдау туралы» Заңға сәйкес, 2017 жылы түзетулер енгізілген, ұлттық және жергілікті үкіметтер мәдени әртүрлілікті ынталандыру және кемсітушілікті болдырмау үшін білім беру шараларын қабылдауға және көп мәдениетті отбасылардың балаларына олардың интеграциясын ынталандыру үшін білім беруде қолдау көрсетуге міндеттенді. Осы мақсатта көшіп-қонушылардың отбасы балаларына арналған кәдімгі мектептер ретінде екінші тіл ретінде корей тіліне дайындық мектептері құрылды. Сонымен қатар көп мәдениетті білім алушылардың қажеттіліктерін қанағаттандыру, оларға мемлекеттік білім беруді біріктіруге көмектесу және көп мәдениеттілік туралы хабардар болу үшін жыл сайынғы білім беруді қолдау жоспарлары әзірленді. Білім беру және кеңес беру мақсатында Гендерлік теңдік және отбасы министрлігі жанынан көпмәдениетті отбасыларды қолдау орталықтары құрылды.

2013 жылы соңғы рет өзгертілген 1967 жылғы Аралдар мен шет аймақтардағы білім беруді ынталандыру заңы қандай да бір географиялық, экономикалық, мәдени немесе әлеуметтік қиындықтары бар аралдар мен шет аймақтарда, атап айтқанда таулы, оқшауланған, мелиорацияланған және тау-кен аймақтары мен азаматтық бақылау желісіндегі аудандарда міндетті білім беруді дамытуға жәрдемдесуге бағытталған. Заң мектепті инфрақұрылыммен, оқу материалдарымен қамтамасыз етуді және қоғамдық белсенділікті ынталандыруды қамтитын жеке шараларды қабылдауды белгілейді (3-бап).

Конституцияда бекітілгендей, білім алу тегін. 2011 жылғы «Балалар кедейлігінің алдын алу, балаларды қолдау және т.б. туралы» Заңы «кедей» балаларға кемсітусіз әлеуметтік қамсыздандыру қызметтерін, соның ішінде білім беру қызметтерін пайдалануға мүмкіндік беруді көздейді. Іске асыру тұрғысынан білім беру шығындарын қолдау оқу ақысын, тамақтану жоспарын, интернет ақысын және әлеуметтік осал отбасылардан шыққан білім алушылардың мектептен тыс іс-шараларын қамтиды, ал білім беру жәрдемақысы оқу ақысын, оқу құралдары мен оқулықтарды қамтиды.

2007 жылғы «Білім туралы» негіздеме заңына сәйкес дарынды балалардың ғылым, өнер және спорт саласында арнайы білім алуға құқығы бар (19-бап). 2017 жылғы «Дарынды білім беруді ынталандыру» заңы дарынды балаларға жекелендірілген білім беру арқылы олардың туа біткен әлеуетін дамытуға ынталандыруға бағытталған.

2016 жылғы «Босқындар туралы» заңда босқындар мен олардың балалары, сондай-ақ пана іздеушілер мен шетелдік кәмелетке толмағандар Корея

азаматтары ретінде бастауыш және орта білім алуға құқылы (33-бап) және олардың шетелде білімін растайтын құжат ала алады (35-бап). 2012 жылғы Иммиграция туралы заңға сәйкес 19 жасқа толмаған босқындар мен азаматтығы жоқ балалар әлеуметтік интеграциялық бағдарламалардан, соның ішінде білім беру саласында (39-бап) ерекше қорғауға және жеңілдіктерге мұқтаж болып саналады [44].

Филиппин тәжірибесі

1987 жылғы Конституцияға сәйкес (14-бап, 2-бөлім) жергілікті халықтардың білімі 1997 жылғы Жергілікті халықтардың құқықтары туралы заңмен ресми түрде реттелді. Соңғысы байырғы халықтардың мәдени мүмкіндіктерге тең қолжетімділік құқығын, соның ішінде білім беру жүйесі арқылы, олардың оқу орындарын құру және бақылау арқылы өз тілінде білім алуға құқығын, олардың мәдени оқыту әдістерін құрметтейді. Филиппин және ағылшын тілдері қарым-қатынас пен оқудың ресми тілі болып танылғанымен, жергілікті тілдер «оқытудың көмекшілері» болып саналады (Конституцияның 6-бабы, 7-бөлімі).

Жергілікті қауымдастықтардың ерекше білім беру қажеттіліктеріне жауап ретінде, 2004 жылғы Министрліктің жергілікті және мәдени қауымдастықтарға арналған бастауыш мектептерді басқаруға рұқсат беру туралы бұйрығы негізгі оқу құзыреттіліктері дамыған жағдайда, қауымдастықтың мәдени мүдделеріне сәйкес мектеп бағдарламасына түзетулер енгізуге мүмкіндік береді.

Жергілікті халықтардың құқықтары туралы заңға сәйкес, 2010 жылғы Министрліктің жергілікті халықтардың білім беру бағдарламасының баламалы оқу жоспары туралы бұйрығы байырғы халықтардың мүдделерін ескере отырып, баламалы оқу бағдарламалары жүйесінің оқу бағдарламасына негізделген. 2013 жылғы Жетілдірілген негізгі білім туралы заң балабақшада және бастауыш білім берудің алғашқы үш жылында негізгі білім оқушыларға түсінікті тілдерде берілуі тиіс екенін бекітеді.

Саяси деңгейде Департаменттің 2011 жылғы Ұлттық білім беру саясатының негізін қабылдау туралы бұйрығы азшылық топтарына жататын білім алушылар үшін инклюзивті және құрметті білім беру жүйесін құруға бағытталған, бұл барлық жергілікті халықтардың барлығы үшін сапалы және тиісті негізгі білімге қолжетімділігін және барабар мәдениетке сәйкес оқу ресурстары мен ортасын қамтамасыз етеді. Атап айтқанда, бұл құрылым байырғы халықтардың білім жүйелері мен тәжірибесін біріктіруге және жергілікті халықтар үшін білім беру бағдарламаларын жүзеге асыруға қатысатын педагогтер мен фасилитаторларды жалдау мен оқытуға арналған. 2012–2013 жылдардан бастап ана тілі негізінде көптілді білім беру (MTB-MLE) бүкіл ел бойынша таратылды, қазір оқыту үшін 19 жергілікті тіл қолданылады.

Филиппиннің байырғы тұрғындары мен мұсылмандарының біліміне жауап беру бағдарламасы (PRIME) – аз қамтылған байырғы және мұсылман қауымдастықтарының қыздары мен ұлдары үшін негізгі білімнің тең

қолжетімділігі мен сапасын жақсарту үшін Білім департаментінің білім беруді дамыту бастамасы.

Мектептегі денсаулық және тамақтану бағдарламаларының бөлігі ретінде таңғы ас бағдарламасы бенефициарлардың тамақтану жағдайын жақсартуға және олардың сабаққа қатысуын арттыруға бағытталған. 14 аймаққа кеңейтілген бағдарлама балабақшадан 3-сыныпқа дейін тамақтанбаған балаларға қызмет көрсетеді. 2012 жылы Іске асыру жөніндегі нұсқаулықтың енгізілуімен Тамақтану бастамасы Мектептегі тамақтандыру бағдарламасы деп аталды және мектептерге көбірек икемділік берді.

Ең кедей филиппиндіктерге көмектесу үшін шартты ақшалай жәрдемақы бағдарламасы мектепке баруды ынталандыру үшін ай сайынғы білім грантын ұсынады.

2015 жылға арналған білім беру жоспары жұмыс істейтін балаларды аз қамтылған және жеткіліксіз қамтылған білім алушылардың ерекше тобы ретінде анықтайды. Ол тұрақты сабаққа бара алмайтын балаларды қамту үшін бастауыш және орта деңгейлерде қашықтықтан оқыту бағдарламаларын енгізуді күшейтуге бағытталған.

2015 жылға арналған білім беру жоспары қараусыз қалған балалар мен олардың отбасыларына қолжетімділік, оларға негізгі білім беру және басқа да маңызды қызметтерді көрсету үшін мемлекеттік органдар мен серіктестер мен Білім министрлігі арасындағы тұрақты серіктестікті нығайтуды талап етеді [45].

Мексика тәжірибесі

1990 жылы Мексика ХЕҰ-ның Тәуелсіз елдердегі байырғы және тайпалық халықтар туралы №169 конвенциясын ратификациялады және Біріккен Ұлттар Ұйымының жергілікті халықтардың құқықтары туралы Декларациясына қосылды.

Мексика Құрама Штаттарының саяси конституциясы Федерация, штаттар мен муниципалитеттер жергілікті халықтар үшін тең мүмкіндіктерге жәрдемдесу және кез келген кемсітушілік әрекеттерді жою керек деп белгілейді. Сол сияқты, олар барлық деңгейлерде жергілікті мектептерді қамтамасыз ету және жақсарту және екі тілді және мәдениетаралық білім беруді ынталандыруы керек. Осы халықтардың мәдени мұрасын танитын білім беру бағдарламалары жергілікті халықтардың қатысуымен әзірленетін болады.

Жалпы білім туралы заң (2019) VI тарауда байырғы халықтардың білім алуына және ұлттың көпмәдениетті құрамын тану үшін білім беру үлгілерін құруға байырғы халықтар мен қауымдастықтардың қатысуына ықпал етеді. Мемлекет барлық байырғы немесе афро-мексикалық халықтардың, халықтар мен қауымдастықтардың, мигранттардың және ауылшаруашылық күндізгі жұмысшылардың білім алу, мәдени және тілдік құқықтарына кепілдік береді. Сонымен қатар ол жергілікті халықтардың ауызша және жазбаша дәстүрін тануға, бағалауға, сақтауға және дамытуға және байырғы халықтардың ұлттық тілдерін қарым-қатынас құралы және білім көзі ретінде насихаттауға міндеттенеді.

Соңғы рет 2018 жылғы маусымда өзгертілген «Тұрғылықты халықтардың тілдік құқықтары туралы» жалпы заң (2003) жергілікті халықтар мен қауымдастықтардың жеке және ұжымдық тілдік құқықтарын тану мен қорғауды, сондай-ақ күнделікті қолдануды ынталандыруды реттеуге және жергілікті халықтардың тілдерін дамытуға арналған. 11-бапта федералдық және мемлекеттік білім беру органдары жергілікті халықтың міндетті, екі тілді және мәдениетаралық білім алуға қолжетімділігіне кепілдік береді және білім беру жүйесі адамдардың қадір-қасиеті мен жеке басын құрметтеуді, ана тілін жаттықтыру және қолдануды қамтамасыз ету үшін қажетті шараларды қабылдайды. Сол сияқты мәдениетаралық, көптілділік, әртүрлілікті және тілдік құқықтарды құрметтеу орта және жоғары деңгейлерде ілгерілетілетін болады.

Мексика – Латын Америкасындағы ең көп байырғы халқы бар мемлекет. Ұлттық білім беруді бағалау институтының (INEE) мәліметтері бойынша, елімізде 364 тіл нұсқасы мен 68 тіл тобы бар. Мексикада байырғы ұлттардың білімін ілгерілетуге және жақсартуға арналған әртүрлі заңдардың, саясаттардың және әрекеттердің болуына қарамастан, байырғы ұлт балалары сауатсыздық деңгейі жоғары және мектепте білім алудың төмен деңгейімен үлкен білім алшақтығын көрсетеді.

Жергілікті халықтардың білімін жақсартуға үлес қосуға тырысатын әртүрлі мемлекеттік органдардың әртүрлі бағдарламалары бар. 2016 жылы INEE мәліметтері бойынша, федералды деңгейде сегіз агенттік басқаратын байырғы ұлт балаларына білім беру бойынша көмек көрсету бойынша 29 іс-шаралар, стратегиялар мен бағдарламалар анықталды.

Кемсітушіліктің алдын алу жөніндегі ұлттық кеңес 2013 жылы «Кемсітусіз заң шығарушылар» бағдарламасы аясында инклюзивті білім беру туралы кітапты басып шығарды. Байырғы халық – кемсітушілік жағдайындағы, құқықтары ең аз сақталатын топ. Инклюзивті білім алу құқығына кепілдік беру ерлер мен әйелдер арасындағы айырмашылықтар оқу ресурсы ретінде танылатындай мәдениетаралық білімге кепілдік беруді білдіреді.

2013–2018 PSE «білім берудің барлық деңгейлерінде мәдениетаралық білім беруді ілгерілетуге және ана тіліндегі халықтар үшін мәдениетаралық және қостілді білім беруді нығайтуға» ұмтылды. Ол үшін келесілер қажет:

Жергілікті білім беру жүйесінде және көп деңгейлі мектептерде мектептен кейінгі және толық уақытты үлгілерге басымдық беру.

Мәдени және лингвистикалық тұрғыдан сәйкес үлгілерді пайдалана отырып, дәстүрлі түрде қолайсыз аймақтарға білім беру мүмкіндіктерін кеңейтуге басымдық беру.

Тасымалдалған ауыл тұрғындарына ең жақсы білім беру нұсқасы болған кезде басқа қауымдастықтарға көшуге мүмкіндік беретін көліктік стипендияларды және басқа құралдарды ұсыну.

Мектептердегі лингвистикалық әртүрлілік мәселесін шешу үшін оқу бағдарламасы мен оқу-әдістемелік кешеннің мәдени және лингвистикалық сәйкестігін қамтамасыз ету.

Сонымен қатар ол шәкіртақы беру арқылы жергілікті әйелдердің білімнің барлық деңгейіне қолжетімділігіне ынталандыруға тырысу.

Жергілікті халықтар ұлттық институтының 2018-2024 жылдарға арналған ұлттық бағдарламасы білім беру жүйесінде байырғы ұлттардың мәдениетаралық білімін нығайтуға және ілгерілетуге және байырғы және афро-мексика ұлттарымен байланысты осал жағдайларда немесе зорлық-зомбылық пен кемсітушілік құрбандарының құқықтарын құрметтеу мен қорғауға кепілдік беруге бағытталған. Бұған қоса, ол негізгі, орта және жоғары білім берудегі байырғы және афро-мексикалық балалар мен жастар үшін мектепті тастап кетуді азайтуға бағытталған.

Жалпы білім туралы заң (2019) 102-бапта білім беру органдары «оқшауланған қауымдастықтарда, маргиналды қалалық аудандарда, ауылдық жерлерде және қалаларда және мектептен қалып қою немесе оқуды тастап кету ықтималдығы жоғары жергілікті қауымдастықтардағы мектептерге басымдық береді. Олар сондай-ақ осы салаларда әділ және инклюзивті білім беруді қамтамасыз ету үшін физикалық және техникалық жағдайлар жасайды».

2013-2018 жылдарға арналған PSE бағдарламасы орта білім беруді әмбебаптандыруға және ауылдық және маргиналды тұрғындардың орта мектепке көшуіне ықпал етуге бағытталған.

Ауыл шаруашылығында жұмыс істейтін көшіп-қонушылар отбасыларының ұлдары мен қыздарына арналған негізгі білім беру бағдарламасы бірнеше жыл бойы ауыл шаруашылығында жұмыс істейтін көшіп-қонып жүрген және/немесе отырықшы отбасылардан шыққан 3 пен 16 жас аралығындағы балаларды оқытады. Олар елді мекендер мен ауылшаруашылық елді мекендерінде орналасқан білім ошақтарында жұмыс істеп, педагогтердің, мектеп консультанттарының, техникалық-педагогикалық консультанттардың қатысуымен осы халыққа сапалы білім беру көмегін көрсетуге жағдай жасайды. Бағдарлама екі тілді мәдениетаралық тәсілге сәйкес жұмыс істейді және осы халықтың ерекшеліктеріне бейімделген кешенді білім беру моделін әзірлеуге бағытталған.

Жалпы білім беру туралы заң (2019) 9-бапта білім алу құқығын жүзеге асыруға кедергі келтіретін әлеуметтік-экономикалық жағдайларға тап болған білім алушыларға басымдық беретін шәкіртақы және басқа да экономикалық қолдау көрсетудің инклюзивті, гендерлік перспективалық саясатын белгілейді.

Бенито Хуарес ұлттық әлеуметтік стипендиялық бағдарламасы мемлекеттік мектепте оқитын өте кедейлікте тұратын 18 жасқа толмаған балаларға арналған. Оқу жылы ішінде екі ай сайын берілетін айына 800 песо отбасылық стипендияны қамтамасыз етеді.

«Жастар болашақты жазады» атты екінші бағдарлама жоғары оқу орындарында оқитын және кедейшілікте өмір сүріп жатқан 29 жасқа дейінгі жастарға қаржылай қолдау көрсетуге бағытталған. Бағдарлама байырғы халықтарға, Африкадан шыққандарға, жоғары басымдықты аймақта тұратын адамдарға және зорлық-зомбылық жағдайында өмір сүретін адамдарға басымдық береді [46].

Жапония тәжірибесі

Жапония Үкіметі жапон тілін тегін оқытуды ұсынады. Жапон тілін екінші немесе шет тілі ретінде нақты оқыту тұрғысынан екі негізгі категория бар: тақырыптар балалардың қызығушылығына сәйкес белгіленетін тақырыптық типтегі оқу бағдарламасы және әр пәнге қатысу үшін жапон тілін қолдану қабілетіне ықпал ететін пәнге бағытталған оқу бағдарламасы. Сонымен қатар оқытуды насихаттау бағдарламасы шетелдік тұрғындардың балаларына жапон тілін үйренудің негізгі мүмкіндіктерін ұсынады. Этникалық мектептер салыстырмалы түрде аз қолдау алады. Этникалық азшылықтардың болуына қарамастан, Жапония Конституциясында оларды қорғау туралы ережелер жоқ және оларды қорғау үшін жалпы заңнама қабылданбайды.

1954 жылы «Шалғайдағы және оқшауланған аймақтардағы білім беруді дамыту туралы» Заң қабылданды. Осы заң аясында осы салаларда білім беруді дамыту үшін кейбір өтемақы шаралары енгізіліп, оқшауланған және оқшауланбаған салалар арасындағы білім берудегі алшақтықты азайтуға күш салынды. Жақында «Насихаттау туралы» Заң осындай салалардағы білім беруді ілгерілету үшін әкімшіліктің әрбір деңгейінің рөлдері мен функцияларын анықтайды.

«Білім туралы» Негізгі Заңның 4-бабында республикалық және жергілікті өзін-өзі басқару органдары өздерінің мүмкіндіктеріне қарамастан, экономикалық себептер бойынша білім алуда қиындықтарға тап болғандарға материалдық көмек көрсету шараларын қабылдайды деп көрсетілген [47].

Аустрия тәжірибесі

Аустрияда 1960 жылдардан бастап иммиграциялық саясаттың әртүрлі кезеңдерінде қалыптасқан иммиграцияның елеулі тарихы бар. Неміс емес ана тілін меңгерген білім алушылар қазіргі уақытта Аустриядағы барлық білім алушылардың 16% және бастауыш мектеп білім алушыларының 21% құрайды. Бұл білім алушылардың жартысына жуығы Аустрия азаматтығына ие және көпшілігі Аустрияда туған. Иммигрант білім алушылардың географиялық таралуында үлкен айырмашылықтар бар: Венадағы білім алушылардың 39%-ы неміс тілінен басқа ана тілін меңгерсе, бұл Штирия мен Каринтиядағы 8%-ға ғана қатысты. Жалпы, Аустрия мектептерінің 20%-дан азында неміс тілінде сөйлемейтін ана тілінде оқитын білім алушылар жоқ. Бұл иммигрант білім алушыларды оқыту кәсіпқойлардың шағын тобы үшін оқшауланған тапсырма емес, педагогтер күн сайын кездесетін шындықтың маңызды бөлігі екенін білдіреді.

Аустриялық құрдастарымен салыстырғанда иммигрант білім алушылардың орта есеппен білім берудің барлық деңгейінде оқу нәтижелері төмен. Бастауыш білім беруді аяқтаған кезде, ата-анасының ешқайсысы Аустрияда туылмаған орташа білім алушы оқу, математика және жаратылыстану бойынша өз құрдастарынан әлдеқайда артта қалды. Міндетті білім берудің

аяқталуына жақындаған кезде, 15 жаста иммигрант білім алушылар орта есеппен оқу үлгерімінде өте маңызды кемшіліктерге тап болады. Бұл олқылықтар әсіресе екінші ұрпақ иммигранттарында (яғни Аустрияда туылған, бірақ ата-анасы Аустрияға көшіп келген білім алушылар) байқалады.

Иммигрант білім алушылар әлеуметтік-экономикалық жағынан төмен топтар арасында айтарлықтай артық. Әлеуметтік-экономикалық жағдайдағы айырмашылықтар жергілікті және иммигрант білім алушылар арасындағы үлгерім айырмашылығын түсіндіреді. Бұл иммигрант білім алушылардың әлеуметтік-экономикалық жағынан төменірек білім алушыларға бағытталған саясаттан пайда көретінін көрсетеді. Дегенмен әлеуметтік-экономикалық жағдайды ескергеннен кейін де, жергілікті және иммигрант білім алушылар арасында үлгерімде айтарлықтай айырмашылықтар сақталады. Бұл басқа үлгерім шаралармен қатар иммигрант білім алушыларды қолдаудың мақсатты шараларының қажеттілігін көрсетеді.

Соңғы жылдары әртүрлі әлеуметтік-экономикалық топтардағы студенттер арасындағы теңдікті ынталандыру және жетістіктер арасындағы айырмашылықты азайту үшін бірқатар әмбебап шаралар қабылданды. Оларға ерте жастағы балаларды тәрбиелеудегі (ЕСЕС) және міндетті білім берудегі құрылымдық және педагогикалық реформалар кіреді. Сонымен қатар көші-қонға қатысты мәселелерге де көңіл бөлінуде. Тілдік қолдау көрсету соңғы жылдары неміс тілінде де, Аустриядағы иммигранттар жиі сөйлейтін 20 тілде де кеңейді. Мәдениетаралық білім беру жалпы білім беру принципі және педагогтердің дайындаудың басым бағыты ретінде енгізілді. Дегенмен иммигрант білім алушылардың білім беру нәтижелерін нақты жақсартуға қол жеткізу үшін саясаттың сәтті жүзеге асырылуын қамтамасыз ету үшін қосымша күш-жігер қажет.

Үлестік және мигранттардың білім беру саясатына қатысты қолданыстағы заңнама анық емес және міндетті емес, ал иммигрант білім алушыларға қолдау көрсетудің қолжетімділігі мен сапасы провинциялар, қалалар мен мектептерде әртүрлі болады. Бұл Аустрияның білім беру жүйесін басқару мен ұйымдастырудағы айтарлықтай сәйкессіздіктерді көрсетеді, теңдік және мигранттардың білім беру саясаты тиімді және тұрақты болуы үшін оларды шешу қажет. Біріншіден, білім беру жүйесі мигранттардың білім беру саласындағы ұлттық стратегияларды іске асыру жауапкершілігін нақтылауы және иммигрант білім алушыларға дәйекті қолдау көрсету үшін білім берудің әртүрлі деңгейлерінің ынтымақтастығын қамтамасыз етуі керек. Екіншіден, Австрия білім алушыларды ерте сұрыптауды жеңу және орта білім берудің төменгі деңгейлерінде иммигрант білім алушылардың шоғырлануын азайту арқылы білім беру жүйесінің инклюзивтілігін арттыруы керек. Үшіншіден, иммигрант білім алушылардың табыс факторларын зерделеу және қолдау саясатының тиімділігін бағалау үшін саясаткерлер де, практиктер де ең жақсы ақпаратқа ие болуын қамтамасыз ету үшін білім беру жүйесіндегі бағалау мәдениетін одан әрі дамыту қажет.

Аустрияның және басқа елдердің деректері, егер ерте жастағы балаларды оқыту және бала күтімі (ЕСЕС) жеткілікті ерте жастан және жоғары сапалы білім беру ұйымында басталса, әлеуметтік-экономикалық жағдайы төмен балалардың дамуына айтарлықтай ықпал ететінін растайды. Бұл иммигрант балалардың тілін дамытуда да маңызды рөл атқара алады. Австрия 4 пен 5 жас аралығындағы балалар үшін тіл үйрену тесттерін бастады және мұқтаж балаларға тілді меңгеруге ынталандыру және қолдау көрсетуі керек алты айлық тегін және міндетті балабақшаға баруды енгізді. Дегенмен балабақшадағы бір жыл тіл дамыту тұрғысынан қажетті нәтижеге жету үшін жеткіліксіз болуы мүмкін. ЕСЕС қызметтеріне қолжетімділікті жақсарту және кішкентай балалардың тілді меңгеруге ынталандыру үшін қосымша күш салу қажет. Сонымен қатар Аустрия балабақшаларда ұсынылатын білім беру және тілдік қолдаудың сапасына, соның ішінде балабақша тәрбиешілерінің білім деңгейінің төмендігіне қатысты мәселелерді шешуі қажет.

Ерте тілді қолдау маңызды болғанымен, міндетті білім беру барысында жүйелі және дәйекті тілдік қолдау болуы керек. Аустрия тіл дамытудың оқушылардың оқуы мен мектепке табысты қатысуында маңызды рөл атқаратынын саяси мойындайды. Міндетті мектеп жүйесі неміс тілін екінші тіл (GSL) ретінде де, Аустриядағы иммигранттар жиі сөйлейтін тілдерді де қамтамасыз етеді. Дегенмен, білім беру жүйесі бірқатар іске асыру міндеттерін шешуі керек, соның ішінде провинциялар мен мектептер арасындағы тілді қолдаудың саны мен сапасындағы үлкен айырмашылықтар және тіл дамытудағы тапшылыққа негізделген көзқарас. Иммигрант үйренушілерге тілді қолдау ұсынысын оңтайландыру үшін саясаткерлер мен тәжірибешілер тілдің әртүрлілігіне оң көзқарасты, тілдік қолдау ұсынысын құрылымдау және нығайту, тіл мен мазмұнды оқытуды біріктіру және ана тілін үйренудің артықшылықтарын арттыру қажет.

Әртүрлі әлеуметтік, мәдени және тілдік ортадан шыққан білім алушыларды оқыту қарқынды бастапқы дайындық пен өндірістік оқыту арқылы дамытуды қажет ететін күрделі дағдыларды қажет етеді. Тек тіл педагогтері ғана емес, барлық педагогтер формативті бағалауды жүргізіп, саралап оқытуды жүргізіп, білім алушылардың тілін дамытуға қолдау көрсетуі керек. Мектеп басшылары әртүрлілікті күнделікті мектепті жоспарлау мен тәжірибеге енгізуге дайын болуы керек. Аустрия әртүрлі білім алушылар тобының қажеттіліктерін тиімді қанағаттандыру үшін қазіргі мектеп басшылары мен жұмыс істеп тұрған педагогтердің әлеуетін арттыру үшін жылдам әрекет етуі керек. Сондықтан мектеп басшылары мен педагогтерінің өндірістік оқытуға және жалпы мектептегі кәсіби біліктілігін арттыруға қатысуын жан-жақты ынталандыру керек. Ұзақ мерзімді перспективада жағдайды жақсарту үшін Аустрия барлық педагогтердің негізгі педагогикалық дайындығына жан-жақты білім беруді енгізуі керек. Практик мамандардың тәжірибесін дамыту үшін министрлік пен провинциялар мигранттарды оқыту саласындағы зерттеулерді және табысты мектеп тәжірибесімен алмасуды ынталандыруы керек.

Теңдікке ықпалдасу үшін білім алушыларға, әсіресе әлеуметтік-экономикалық жағдайы төмен білім алушыларға барабар оқу мүмкіндіктерін қамтамасыз ету маңызды. Бұл білім алушылар, мысалы, ата-анасының неміс тілін білуінің шектеулілігіне немесе тіпті білім деңгейінің шектеулі болуына байланысты, үйде білім беруге қолдау ала алмауы мүмкін. Аустрияда ата-ананың білім берудегі рөлінің маңыздылығын жарты күндік мектеп жүйесі күшейтеді. Мектептер қосымша қолдауды немесе ынталандыруды қажет ететін иммигрант білім алушыларға негізгі жарты күндік мектептен тыс оқу және жеке даму үшін қосымша мүмкіндіктер беруі керек. Бұған қоса, елдердегі зерттеулер ата-аналардың және қоғамдастықтың білім беруге қатысуы білім алушының нәтижелерін жақсартумен байланысты екенін көрсетеді. Сондықтан мектептер мен балабақшалар иммигрант ата-аналарды балаларының тәрбиесіне серіктес ретінде тартуға көбірек күш салуы керек.

Аустрияда 1970-ші жылдардағы иммигранттарға арналған бағдарламалардың алғашқы жылдарынан бастау алатын иммигрант балаларды неміс тілін және ана тілін оқытуға түзетуші қолдау көрсетудің қалыптасқан дәстүрі бар. Дегенмен ана тілін оқытудың бастапқы мақсаты балаларды туған елдеріне қайтаруға дұрыс дайындау болды. 1990 жылдардың басында міндетті білім беру саясатының назары әртүрлілікті аустриялық білім беру жүйесінің тұрақты және жағымды белгісі ретінде тануға бағытталды. Ана тілі мен неміс тілін қолдау Аустрия құқығында рәсімделді және барлық білім алушыларға мәдениетаралық білім берудің үшінші стратегиясымен толықтырылды. Біріктірілген бұл ережелер аустриялық мигранттарды оқыту стратегиясының үш негізгі тірегіне құрайды. Соңғы екі онжылдықта олар кеңейтілді және қазір жалпыға міндетті мектептердің барлық түрлеріне қолданылады [48].

Бельгия тәжірибесі

PISA 2015-те Фламанд қауымдастығының білім алушылары жаратылыстану (515), оқу (511) және математика (521) бойынша ЭЫДҰ орташа көрсеткішінен жоғары балл жинады және барлық үш бельгиялық қауымдастықтың ішіндегі ең жоғарысы болды. Жалпы жоғары көрсеткіштерге қарамастан, Бельгиядағы білім алушылардың әлеуметтік-экономикалық жағдайы олардың PISA 2015 бойынша ортадан жоғары ғылымдардағы көрсеткіштеріне теріс әсер етті. Фламанд қауымдастығындағы ғылымдар бойынша иммигрант және иммигрант емес білім алушылар арасындағы ұпайлардағы айырмашылық басқа қауымдастықтарға қарағанда көбірек.

Ұлттық дереккөздер Бельгиядағы білім алушылардың әртүрлілігін көрсетеді. PISA 2015 деректері бойынша иммигрант білімі бар білім алушылар (бірінші немесе екінші ұрпақ иммигранттары) Бельгиядағы 15 жастағы білім алушылардың 17,7%-ын құрайды және ЭЫДҰ орташа деңгейімен салыстырғанда әлеуметтік-экономикалық жағдайды реттегеннен кейін иммигрант емес құрдастарымен оқу үлгерімі айтарлықтай төмен: айырмашылық – 43 ұпай. Әсіресе фламандтық қауымдастық 57 ұпайды құрайтын өте үлкен алшақтыққа ие, ал басқа қауымдастықтардағы иммигранттар және иммигранттар

еместер арасындағы ұпай айырмашылықтары ЭЫДҰ орташа деңгейіне жақын. Бельгия сонымен қатар жаңадан келген мигранттар мен босқындардың едәуір бөлігін білім беру жүйесіне интеграциялау мәселесімен бетпе-бет келеді [49].

Канада тәжірибесі

Канада PISA 2012 бойынша әділ және инклюзивті саясат бойынша көш бастап келеді, бұл әділеттіліктің жоғары деңгейіне ықпал етеді, дегенмен математика, оқу және жаратылыстану пәндері бойынша көрсеткіштер PISA-ның барлық циклі бойынша төмендеді. Әлеуметтік-экономикалық мәртебенің білім алушылардың математикадағы жетістіктеріне әсері ЭЫДҰ орташа көрсеткішінен төмен, ал иммигрант білім алушылар өз құрдастарымен бірдей нәтиже көрсетеді. Барлық провинциялар мен аумақтар 5 жастағы балаларды мектепке дейінгі тәрбиемен қамтамасыз етеді. Мектепте оқу провинцияға немесе аумаққа байланысты 16 немесе 18 жасқа дейін міндетті және бағалардың қайталану мүмкіндігі ЭЫДҰ орташа көрсеткішінен төмен. Жоғары орта білім деңгейі ЭЫДҰ ортасынан жоғары. Канаданың көптеген провинциялары мен аумақтарындағы білім беру жүйесінің құрылымына байланысты орта білімнің жоғары деңгейінде кәсіптік білім беру және оқыту (ТЖКБ) бағдарламаларына жазылу ЭЫДҰ-дағы ең төменгі көрсеткіштердің қатарында. Жетістік көрсеткіші орта білімнен кейінгі техникалық білім беруде жоғары, ал Канада ЭЫДҰ елдері арасында жоғары білім берудегі ең жоғары жетістіктерге ие. Ересектерге арналған дағдыларды зерттеуге қатысқан басқа елдермен салыстырғанда ересектер (16-65) сауаттылық бойынша орташа және есептеу бойынша орташадан төмен балл жинады. Жұмыссыздық деңгейі ЭЫДҰ орташа көрсеткішінен төмен.

Канадада туған білім алушылар мен Канададағы иммигрант білім алушылар PISA 2012-де математикалық үлгерімде айтарлықтай айырмашылықты көрсетпеді. 25 пен 64 жас аралығындағы абориген білім алушылардың 28,9%-ының сол жас тобындағы 12,1%-ы жергілікті емес тұрғындармен салыстырғанда сертификаты, дипломы немесе дәрежесі жоқ. Канада Конституциясында айтылғандай, резервацияда тұратын байырғы ұлт балалары үшін заңды жауапкершілік тек федералды үкіметтің міндеті болып табылады, ал провинциялар мен аумақтар резервациядан тыс барлық жергілікті ұлт балаларының білім алуына жауапты [33].

Learn Canada 2020 (2008) жергілікті ұлт емес білім алушылар арасындағы академиялық үлгерім мен бітіру көрсеткіштеріндегі алшақтықты жоюға және азшылық тілдерінде және екінші тіл бағдарламаларында оқуды қолдау бағдарламаларын алға жылжытуға және жүзеге асыруға бағытталған. 2014 жылы Білім министрлерінің кеңесі де Ерте оқыту және дамыту негіздерін жариялады. Құжат ерте табыс пен ерте мәдени, отбасылық және қоғамдастық тәжірибелері, сондай-ақ жергілікті ана тілдерімен танысу арасындағы байланысты мойындайды.

2019-2022 IEP барлық білім алушылар үшін жергілікті ұлттарды оқыту нәтижелерін жақсарту үшін бірге жұмыс істеу үшін провинциялық және аумақтық білім беру министрлері үшін үйлестірілген стратегиялық тәсілді қамтамасыз етуге арналған.

Онтариодағы басты назар мектептерде байырғы, метис және инуит халықтарының мәдениеті, тарихы және перспективалары туралы хабардарлықты арттыруға бағытталған. Нью-Брансуик аборигендік кеңесі Нью-Брансуиктің Бірінші Ұлттар тұрғындары үшін әлеуметтік, білім беру және жұмысқа орналасу мүмкіндіктерін жақсарту үшін барлық деңгейдегі үкіметтермен, мемлекеттік және жеке мекемелермен және жеке бизнеспен жұмыс істеуге ұмтылады. Соңында, Нью-Брансуиктің 2016 жылға арналған 10 жылдық білім беру жоспарының 6-мақсаты жергілікті білім алушылардың қажеттіліктерін қанағаттандыруға және провинцияның оқу бағдарламасы жергілікті халықтың тарихы мен мәдениетін көрсететінін қамтамасыз етуге бағытталған.

2019 жылы қабылданған жергілікті тілдер туралы заң «Канададағы жергілікті халықтардың тілдерін қалпына келтіруге, жандандыруға, сақтауға және нығайтуға қолдау көрсетуге» бағытталған. Осы тұрғыдан алғанда, Канаданың құқықтар мен бостандықтардың хартиясында: «Ел бойынша азшылық қауымдастығы мүшелеріне бастауыш және орта деңгейлерде азшылық тілінде білім алуға кепілдік беріледі, қажет болған жерде француз және ағылшын тілдері де екінші тіл ретінде оқытылады». Сол секілді Канаданың Құқықтар мен Бостандықтар Хартиясының 23-бабы франкофондық немесе англофондық азшылықтардың азшылық тілінде білім алу құқығына кепілдік береді. Алайда бұл құқық «белгілі бір талаптарға бағынады» және бұл білім беруді «сан талап ететін жерде» мемлекеттік қорлар қамтамасыз етеді. Осыған байланысты, осы Жарғының 16.1-бөлімі Нью-Брансуиктегі екі ресми тіл қауымдастығының теңдігін, оның ішінде «осы қауымдастықтарды сақтау және дамыту үшін қажетті жеке білім беру және мәдени ұйымдарына құқықты» мойындайды.

Канаданың құқықтар мен бостандықтар хартиясының 23-бабында ата-анасы азшылық тілінде сөйлеуге құқығы бар француз тілінде сөйлейтін балалардың оқу тілі ретінде француз тілін үйренуге құқығы бар делінген.

Квебекте Білім және жоғары білім министрлігі мектеп кеңестеріне франкизацияны қаржыландыруға мүмкіндік беретін қаржылық шараларды, сондай-ақ білім алушылардың ана тілдерін ескеретін қызметтерді ұсынып отыр. Нью-Брансуикте ағылшын немесе француз мектебіне қабылдау тілді білу мен заңға негізделген. Саскачеванда мектептерде ағылшын тілі оқытылады, ал француз тілі «француз мектептерінде» және азшылық тіліндегі бағдарламаларда оқыту тілі болып табылады. Онтарио The Aménagement-тің франкофониялық білімге арналған лингвистикалық саясаты «Француз тілінде білім беру адам құқықтары мен француз тілінде сөйлейтін азшылықтардың құқықтарын, сондай-ақ демократияны, теңдікті, әділеттілікті және қадір-қасиетті құрметтеуге ықпал етеді» деген қағиданы ұстанады. Conseil des écoles publiques de l'Est de l'Ontario сонымен қатар жаңадан келген мигрант білім алушыларға арналған

бағдарламаларды ұсынады. Ресми тілдер туралы заң өз қалауы бойынша мемлекеттік тілде сөйлесу және қызметтерді алу құқығына кепілдік береді.

Онтарио қаржыландыру формуласы Онтарио ауылдық білім алушылары мен мектеп кеңестерінің қажеттіліктері сараланған қаржыландыруды қамтамасыз ететін ауылдық емес тұрғындардың қажеттіліктерінен ерекшеленетінін мойындайды. Қосымша қаржыландыру педагогтерге, мектепке дейінгі білім беру ұйымдары тәрбиешілеріне, мектепшілік әкімшілікке және жарамды мектептердегі мектеп іс-шараларына және географиялық мәселелерді шешуге беріледі. Сонымен қатар ауылдық және солтүстік білім беру қоры ауылдық және солтүстік қауымдастықтардағы білім алушыларды оқыту үшін мектеп кеңестеріне қосымша қаржылық қолдау көрсетеді. Бұл қаржыландыру көлік құралдарына қолжетімділікті кеңейтуге, бағдарламалау және қолдау қызметтерін жақсартуға және технологияның көмегімен оқыту мүмкіндіктерін қамтамасыз етуге бағытталған. Британдық Колумбияда «Ауылдық білім беру туралы есеп» (2017) жалдау және ұстауға қатысты әртүрлі шараларды, соның ішінде провинциядағы мектептер мен мектеп аудандары арасындағы ынтымақтастық мүмкіндіктерін ұсынды және технологиялық құралдарға, бағдарламалық жасақтамаға және қолдауға қолжетімділікті жақсарту жолдарын ұсынды. Квебек «Ecole en réseau» жобасын қолдайды, оның негізгі мақсаты кейбір мектептердің оқшаулануын жеңу болып табылады.

Квебек Білім министрлігі жағдайы нашар мектептердің санатын анықтау үшін екі индексті пайдаланады: төмен кіріс шегі индексі және әлеуметтік-экономикалық фондық индекс. Төмен көрсеткішке байланысты қосымша қаржыландырудың негізгі мақсаты – тұрмысы нашар білім алушыларға көбірек қызмет көрсету. Бұл көрсеткіштер сыныптағы білім алушылардың санын азайтады және білім алушыларға (тұрмысы нашар) көбірек қолдау және көмек көрсету қызметтерін көрсетеді. Олар мектептерге бөлінген қаржы ресурстарын әділ бөлу үшін пайдаланылады. Осылайша, тұрмысы нашар аудандарда орналасқан мектептер оларды осы аймақтардағы білім алушылардың әртүрлі қажеттіліктерін қанағаттандыратын оқу және қолдау құралдарымен қамтамасыз ету үшін қосымша ресурстар алады. Жоғары білім беруде барлық провинциялар мен аумақтарда несиелік және стипендиялық бағдарламалар бар. Британдық Колумбияда үкімет канадалық білім алушыларға несиелер мен шәкіртақылар, мүгедектігі бар канадалық білім алушыларға марапаттар және төтенше жағдай қорларын ұсынады. Манитоба студенттік көмек бағдарламасы біріншіден екіншісін аяқтау талап етілмесе, тек бір сертификатты, бір дипломды және бір дәрежені қаржыландырады. Онтарио секілді көптеген провинциялар мен аумақтарда жергілікті халықтар мен мүмкіндігі шектеулі білім алушылар үшін қосымша қаржыландыру қолжетімді болуы мүмкін. Нәтижесінде, Канаданың Студенттік несие бағдарламасы канадалық студенттерге жоғары оқу орындарын, соның ішінде тұрақты мүгедектігі бар және ауыр тұрақты мүгедектігі бар студенттерге төлеуге көмектесу үшін несиелер мен гранттар береді.

Онтарио білім алушыларының тамақтану бағдарламасы Онтарио провинциясы қаржыландыратын мектептердің шамамен 75% мектеп жасындағы

балаларға пайдалы таңғы ас, жеңіл тағамдар және түскі ас беруге көмектеседі. Жылына 20 апта жұмыс істейтін Солтүстік жемістер мен көкөністер бағдарламасы Солтүстік Онтариодағы 80 000 студентке, оның ішінде 55-тен астам Бірінші Ұлттар қауымдастығындағы 9 000 студентке жаңа піскен жемістер мен көкөністерге қолжетімділікті кеңейтеді, оның 35-і шалғай аудандарда. 40 орта мектепте және 12 мектеп кеңесінде Urban Priority High School студенттерге оқуға, жетістіктерге жетуге және мектепке толық қатысуға кедергі келтіретін жеке және академиялық қиындықтарды жеңуге көмектеседі, оларды дені сау, продуктивті ересек болуға дайындайды. Саскачеванда балаларды ерте жастан дамытудың көптеген бастамалары Кедейлікті азайту стратегиясы арқылы ұсынылады, соның ішінде Баланың тамақтануы және дамуы бағдарламасы (CNDP) және лицензияланған бала күтімі қызметтерінің құнын субсидиялауға бағытталған Бала күтімі бойынша грантты атап өтуге болады (CCS) [50].

Дания тәжірибесі

Данияда иммигрант болған білім алушылар белгілі бір қиындықтарға тап болады. Осы проблемалардың көпшілігі, кем дегенде, ішінара, Данияның соңғы жылдардағы гуманитарлық негізде иммигранттардың үлкен бөлігін қабылдауға дайындығын көрсетеді; бұл білім алушылар басқа иммигранттар топтарына қарағанда интеграция үшін көбірек қолдауды қажет етеді. PISA 2018 деректері бойынша Данияда оқитын білім алушылардың 10%-дан сәл астамы иммигранттар болды, бұл ЭЫДҰ орташа көрсеткішінен 13%-дан төмен. Дегенмен, Дания экономикалық, әлеуметтік және мәдени мәртебе бойынша ЭЫДҰ PISA индексінің төменгі тоқсанында иммигрант білім алушылардың ең үлкен үлесіне ие болды. PISA 2018 деректері сонымен қатар Даниядағы иммигрант білім алушылар ЭЫДҰ-ның басқа елдеріндегі иммигрант білім алушыларға қарағанда үйде оқыту тілінде сөйлей алмайтынын көрсетеді, дегенмен екінші ұрпақ иммигранттары арасында бұл үрдіс азайып келеді. Олар сондай-ақ иммигрант емес білім алушылармен салыстырмалы түрде оқшауланған секілді, ЭЫДҰ-дағы иммигрант білім алушылар үшін екінші ең жоғары шеттету индексі орташа 0,45-пен салыстырғанда 0,49 болды. Оқыту нәтижелері бойынша, PISA 2018-де иммигрант білім алушылардың оқудағы Дания ұпайларының айырмашылығы, білім алушылар мен мектептердің гендерлік және әлеуметтік-экономикалық профиліне сәйкес түзетілгеннен кейін ЭЫДҰ орташа 24 баллмен салыстырғанда 34 ұпайды құрады. Сонымен қатар Дания иммигранттар арасында тұрақты білім алушылардың 2 ең төменгі үлесіне ие болды – орташа 17% есеппен салыстырғанда 9%.

Даниялық 15 жастағы бастауыш сынып білім алушылары оқу, математика және жаратылыстану бойынша PISA 2018 бойынша ЭЫДҰ орташа көрсеткішінен жоғары нәтиже көрсетті. Ол сонымен қатар PISA 2018 бағалауы бойынша әлеуметтік-экономикалық жағдайдың оқуға әсерін шектеу және білім алушылардың тілді меңгеруінің негізгі деңгейіне жетуін қамтамасыз ету бойынша ЭЫДҰ орташа көрсеткішінен асып түсті. ЭЫДҰ ересектер дағдыларын

зерттеу (PIAAC) мәліметтері бойынша Даниядағы ересектер санау және сауаттылық бойынша ЭЫДҰ орташа көрсеткішінен асып түседі. Даниядағы орта және жоғары білім беру деңгейі 25-64 жас аралығындағылар үшін ЭЫДҰ орташа деңгейінен сәл төмен. Ересектерге арналған білім беру соңғы жылдардағы құлдырауына қарамастан, салыстырмалы түрде жоғары оқуға түсу деңгейімен Данияның білім беру жүйесінің маңызды құрамдас бөлігі болып қала береді. Данияда иммигранттардан шыққан білім алушылар иммигрант емес құрдастарымен салыстырғанда оқуда айтарлықтай олқылықтарды бастан кешіреді (осы мәселелердің көпшілігі, кем дегенде, ішінара Данияның соңғы жылдардағы гуманитарлық иммигранттардың үлкен бөлігін қабылдауға дайындығын көрсетеді).

Данияда иммигрант болған білім алушылар белгілі бір қиындықтарға тап болады. Осы проблемалардың көпшілігі, кем дегенде, ішінара, Данияның соңғы жылдардағы гуманитарлық негізде иммигранттардың үлкен бөлігін қабылдауға дайындығын көрсетеді; бұл білім алушылар басқа иммигранттар топтарына қарағанда интеграция үшін көбірек қолдауды қажет етеді. PISA 2018 деректері бойынша Данияда оқитын білім алушылардың 10%-дан сәл астамы иммигранттар болды, бұл ЭЫДҰ орташа көрсеткішінен 13%-дан төмен. Дегенмен, Дания экономикалық, әлеуметтік және мәдени мәртебе бойынша ЭЫДҰ PISA индексінің төменгі тоқсанында иммигрант білім алушылардың ең үлкен үлесіне ие болды. PISA 2018 деректері сонымен қатар Даниядағы иммигрант білім алушылар ЭЫДҰ-ның басқа елдеріндегі иммигрант білім алушыларға қарағанда үйде оқыту тілінде сөйлей алмайтынын көрсетеді, дегенмен екінші ұрпақ иммигранттары арасында бұл үрдіс азайып келеді. Олар сондай-ақ иммигрант емес білім алушылармен салыстырмалы түрде оқшауланған секілді, ЭЫДҰ-дағы иммигрант білім алушылар үшін екінші ең жоғары шеттету индексі орташа 0,45-пен салыстырғанда 0,49 болды. Оқыту нәтижелері бойынша, PISA 2018-де иммигрант білім алушылардың оқудағы Дания ұпайларының айырмашылығы, білім алушылар мен мектептердің гендерлік және әлеуметтік-экономикалық профиліне сәйкес түзетілгеннен кейін ЭЫДҰ орташа 24 баллмен салыстырғанда 34 ұпайды құрады. Сонымен қатар Дания иммигранттар арасында тұрақты білім алушылардың 2 ең төменгі үлесіне ие болды – орташа 17% есеппен салыстырғанда 9%.

2018 жылы Дания үкіметі балабақшалар туралы заңның тілді бағалау және көшу саясатын өзгертіп, балабақша сыныбында міндетті тілдік скрининг нәтижелері бойынша жоғары және төмен кірісі бар аймақтарда бірінші сыныпқа автоматты түрде көтерілуді бұғаттады. Үкімет балабақша сыныбында бұл бағыттар бойынша жоғары бағалар қажет деп санайды, себебі: «Дәріс тыңдау үшін тілді қарапайым білу өте маңызды. Осылайша, білімнің жетіспеушілігі мектептегі уақыттың соңына дейін сізді қудалауы мүмкін мектепте артта қалу қаупін көрсетуі мүмкін» (Дания Үкіметі, 2018)., 26). Бұл өзгеріс ең аз қамтылғандар үшін мектепке дайындықтың қатаң стандартын білдіреді. Жоғары үлесті бағалау Дания үкіметінің даулы саясатының бір бөлігі болып табылады:

«Параллельді қоғамдары жоқ біртұтас Дания – 2030 жылға қарай геттолар болмайды [*Ét Danmark uden parallelsamfund - Ingen ghettoer i 2030* »].

Бұл саясаттың ресми мотиві 1980 жылдардан бері иммиграцияның артуына байланысты «үкіметтің инклюзивті Данияға ұмтылысы» болып табылады. Үкімет «батыс емес» елдерден келген иммиграцияға ерекше көңіл бөледі және «тым көп иммигранттар мен иммигранттардың ұрпақтары айналасындағы қауымдастыққа байланыстылығын білімсіз, жұмыссыз, дат тілін білмей жоғалтты» деп мәлімдейді (Дания үкіметі 2018, 4). Саясат «тәуекел аймағындағы» балалардың 30 пайызынан астамы бар мектептер балабақша сыныбында жоғары тәуекелді бағалауды жүргізуі керек екенін белгілейді (Дания үкіметі, 2018, 26).

Иммигранттар немесе батыстық емес иммигранттар ата-аналарының ұрпақтары болып табылатын тұрғындардың үлесі 50 пайыздан асады.

Жұмыс істемейтін және білім алмаған 18 бен 64 жас аралығындағы тұрғындардың үлесі 40 пайыздан асады [51].

Эстония тәжірибесі

Жалпы орта білім беру жүйесінде қос тілді оқытуды енгізу және орыс тілінде оқытатын бастауыш мектептерде эстон тілін тиімсіз оқыту этникалық іріктеуді күшейтуі мүмкін. Сонымен қатар жоғары кәсіптік білім беру жүйесінде орыс тілін толық көлемде оқыту бағдарламалары әлі де бар. Бұл орыс тілді білім алушылардың жоғары үлесін орта білім беру деңгейіндегі кәсіптік мектептерге баруға ынталандыруы мүмкін. Оқуды бітіргеннен кейін бір жылдан кейін орта кәсіптік оқу орындарына түсетін негізгі білімді бітірушілердің үлесі орыс тілінде оқытатын негізгі мектептердің түлектері үшін эстон тілінде оқытатын негізгі мектептердің түлектеріне қарағанда айтарлықтай жоғары. Бұл айырмашылық соңғы бірнеше жылда жалпы орта білім беру ұйымдарында оқыту тілі ретінде орыс тілін қолдануды кезең-кезеңімен алып тастау (және оны қос тілде оқытумен ауыстыру) туралы нормативтік құқықтық актілер енгізілгеннен кейін күшейе түсті. Эстонияда орыс тілді мектептерге қосымша қаржылық қолдау көрсетуге, сондай-ақ орыс тілді білім алушыларға эстон тілінде қосымша білім беруге бағытталған бірнеше бағдарламалар бар болса да, бұл бағдарламалардың қамтылуы шектеулі. Мектепті қаржыландыру формуласы орыс тілді білім алушыларға қосымша қаржыландыруды қарастырса да, эстон тілін оқытудың қосымша сағаттары үшін бұл қосымша қаржыландырудың нақты пайдаланылуы тексерілмеген. Сонымен қатар, эстон тілін меңгерудегі қиындықтар кейде орыс тілді үй шаруашылықтары үшін жеке тілді оқытуға айтарлықтай шығындарға (ең алдымен) әкеледі.

Тілді меңгерудегі проблемалар Эстонияның білім беру жүйесінде орыс тілді білім алушылардың алға жылжуына кедергі келтіріп, олардың құнын жоғарылататыны анық. Осылайша, олар Эстонияның тең мүмкіндіктер мен әділ қарым-қатынас жөніндегі міндеттемесіне қайшы келеді. Тілдік кедергілер орыс тілділердің орта мектеп бағдарламаларын таңдауын кәсіптік бағдарламалардың

пайдасына бұрып жіберуі мүмкін, осылайша бұл таңдаудың негізін жақсарту жүйенің тиімділігін де арттыруы мүмкін. Сондықтан ұлттық үкімет муниципалитеттер мен мектептерге орыс тілді білім алушыларға елдің мемлекеттік тілін меңгеруіне қажетті эстон тілін оқытудың қосымша сағаттарына қаржылық қолдау көрсету үшін мақсатты грант бөлуді қарастыруы керек [52].

Финляндия тәжірибесі

Финляндиядағы білім берудің жоғары көрсеткіштері сапа мен теңдікке ықпал ететін жүйе деңгейіндегі саясаттармен қамтамасыз етіледі. Бұларды белгілі бір топтардағы соңғы теңсіздіктерді азайтуға қосымша назар аудару арқылы кеңейтуге және толықтыруға болады: ұлдар мен қыздардың, жергілікті және иммигрант білім алушылардың жетістіктерінде үлкен айырмашылықтар бар. Бұған қоса, демографиялық өзгерістер Финляндиядағы жастардың аз үлесін білдіреді және оқу орындарының сұранысы мен ұсынысы мен еңбек нарығының қажеттіліктері арасында кейбір сәйкессіздіктер бар.

Білім берудегі тең мүмкіндік Финляндиядағы әлеуметтік қамсыздандыру жүйесінің тұжырымдамасының негізі болып табылады. Әділ және инклюзивті ерте жастағы балаларды оқыту және тәрбиелеу (ЕСЕС) саясаты әділ білім беру жүйесіне ықпал етеді. Балабақша мен мектепке дейінгі тәрбие бар және оларға 4 жастағы балалардың жартысынан көбі барады. 2001 жылдан бастап 6 жасар балаларды негізгі білім берудің бірінші сыныбына дайындау үшін мектепке дейінгі білім беру мүмкіндігі берілді; бұл тегін және ерікті және оларға 6 жастағы балалардың барлығы дерлік қатысады (98%). Дегенмен, үкіметтің мақсаты – шалғай елді мекендерде тұратын балалар мен иммиграциялық ортадағы балаларды қоса алғанда, барлық балалардың мектепке дейінгі білім беруге қатысуын қамтамасыз ету.

Сондай-ақ ана тілінде сөйлейтіндер мен иммигрант білім алушылар арасында оқу жетістіктерінде айтарлықтай алшақтық бар. Иммигрант білімі бар білім алушылардың салыстырмалы тәуекелі 2-деңгейден төмен ұпай жинаған кез келген ЭЫДҰ елдерінің ішінде PISA 2009-да ең жоғары болды, туған жердегі білім алушылар әлеуметтік-экономикалық жағдайға (ЭЫДҰ-мен салыстырғанда) түзетілгеннен кейін иммигрант білімі бар білім алушыларға қарағанда 60 ұпай көп жинады, орташа 27 балл). Бұл білім алушылардың үлгерімін жақсарту, әсіресе Финляндиядағы иммигранттар саны соңғы он жылда айтарлықтай өскенін ескерсек, білімнің жалпы әділдігі мен сапасын жақсартуы мүмкін. Дегенмен, PISA 2009 деректері бойынша 15 жастағы иммигранттардың үлесі ЭЫДҰ орташа 10,3% салыстырғанда аз (2,6%).

Иммигранттарды базалық білім алуға дайындаудың ұлттық негізгі оқу бағдарламасы (2009) иммигрант текті білім алушыларға базалық білім алуға қолдау көрсетуге бағытталған.

Білім берудегі тең мүмкіндіктер жөніндегі іс-қимыл бағдарламасы (2013) әлеуметтік аз қамтылған топтардың жағдайын жақсартуға және гендерлік

айырмашылықтарды және білім берудегі әлеуметтік-экономикалық жағдайдың әсерін азайтуға бағытталған. Бұл иммигранттарға арналған бір жылдық дайындықты (2014 жылдан бастап) иммигранттар үшін жалпы орта білім беру мүмкіндіктерін жақсартуды қамтиды [53].

Франция тәжірибесі

PISA 2018 нәтижелері Францияның білім беру жүйесі жақсы жалпы көрсеткіштерді тұрақты әлеуметтік-экономикалық және аймақтық теңсіздіктермен үйлестіретінін көрсетті. 15 жастағы балалардың үлгерімі тұрақты болып қалды, ал тестілеуден өткен барлық үш сала бойынша нашар орындаушылар үлесі (оқу: 20,9%, математика: 21,3% және жаратылыстану: 20,5%) ЕО орташа көрсеткіштерінен сәл ғана төмен болды. Франция әлеуметтік-экономикалық жағдай мен PISA нәтижелері арасындағы байланыс ең күшті ЕО-ға мүше елдердің бірі болып қала береді. Сондай-ақ ауылдық және қалалық жерлердегі білім алушылар мен иммигранттар мен олардың жергілікті құрдастары арасында үлгерім бойынша айтарлықтай алшақтық бар.

PISA 2018 деректері бойынша Франциядағы 15 жастағы балалардың оқу үлгерімі олардың әлеуметтік-экономикалық және мәдени мәртебесімен жоғары дәрежеде түзетіледі, бұл ЭЫДҰ орта есеппен 12% салыстырғанда оқу өнімділігінде 17,5% айырмашылықты болжады. Осылайша, Франция өзінің білім беру жүйесінің әділдігін жақсартуы қажет, бұл маңызды міндет. Әлеуметтік-экономикалық деңгейі жоғары білім алушылар (PISA экономикалық, әлеуметтік және мәдени мәртебе индексінің жоғарғы квартилі) тұрмысы нашар отбасылардан шыққан білім алушыларға (индекстің төменгі квартилі) қарағанда оқуда 107 ұпайға жоғары болды. Иммигранттардан шыққан білім алушылар Франциядағы иммигрант емес құрдастарымен салыстырғанда төмен нәтиже көрсетеді. PISA 2018-де бірінші ұрпақ иммигранттарының (шетелде туған ата-анасынан туғандар) орташа оқу көрсеткіші иммигрант емес құрдастарының орташа көрсеткішінен 77 балл төмен болды; ЭЫДҰ орташа айырмашылығы 54 тармақты құрады. Алайда, Францияда білім алушылар мен мектептердің әлеуметтік-экономикалық профилін есептегеннен кейін айырмашылық 13 ұпайға дейін қысқарады, ал ЭЫДҰ орташа көрсеткіші бұл айырмашылықты тек 24 ұпайға дейін қысқартады [54].

Германия тәжірибесі

PISA 2018 деректері бойынша Германиядағы білім алушылардың 22,2%-ы өзге елдерден келген иммигранттар, бұл 2009 жылмен салыстырғанда 4,5 пайыздық тармаққа көп. Әлеуметтік-экономикалық жағдайды ескергеннен кейін Германиядағы барлық иммигрант және иммигрант емес студенттердің үлгерім айырмашылығы орта есеппен 24 баллмен салыстырғанда 17 балл болды. Алайда, 2009 және 2018 жылдар аралығында екінші ұрпақ иммигранттары үшін

айырмашылық 17-ден 8 баллға дейін қысқарғанымен, бірінші ұрпақ иммигранттары үшін 31-ден 70-ке дейін кеңейді.

ЭЫДҰ (2018) иммигранттар және/немесе әлеуметтік-экономикалық жағынан тұрмысы нашар отбасылардан шыққан балалардың Германиядағы ЕСЕС-ке бару ықтималдығы аз немесе кейінірек мектепті бастау ықтималдығы жоғары екенін хабарлады.

Жас иммигранттардың табысты интеграциясы үшін білімнің маңыздылығына ерекше назар аударылған Интеграция мүмкіндігі ретіндегі Декларацияда және Интеграция жөніндегі ұлттық іс-қимыл жоспарында (2011) федералды үкімет пен штаттар кеңейтілді, көптеген интеграциялық бастамаларды күшейтті немесе жүзеге асырды. ТЖКБ жүйесіне қатысуды ынталандыру шаралары ерекше маңызды болды. Оларға мыналар жатады:

Біліктілікті тану: мигранттардың ветеринария бойынша ресми білімі болмаса да, олардың көпшілігі бұрын жұмысқа орналасқан. Сондықтан дағдылар мен біліктіліктерді тану немесе растау оқу қажеттіліктерін немесе еңбек нарығына дайындығын бағалау үшін өте маңызды. Германияның тану туралы заңы (2012) мәртебесіне қарамастан барлық мигранттарға осындай процедураларға заңды түрде құқық береді. Тану туралы заң есебінде (2017) бес жыл ішінде тану процестерінің саны екі еседен астамға артып, 25 000-ға жуықтады, оның ішінде босқындар үшін айтарлықтай өсім бар. Федералды Жұмыспен қамту агенттігі (BA) MySkills компьютерлік тесттерін де әзірледі (Berufliche Kompetenzen erkennen, 2017). 2019 жылғы жағдай бойынша алты тілде сегіз мамандық бойынша сынақтар бар және оларды барлық мемлекеттік жұмыспен қамту қызметтері ұсынады, олар сонымен қатар кері байланыс пен бақылау бойынша кеңес береді. Бакалавриат студенттері тағы 22 мамандық бойынша тест әзірлейді. ЕС (2018) бастаманы, атап айтқанда көрнекі оқыту мен модельдеуді пайдалануды, кәсіби стандарттарға сәйкестікті және қолжетімділікті жоғары бағалады.

Дайындық курстары: Жаңадан келгендер үшін негізгі мәселе тіл мен негізгі құзыреттерді меңгеру болып табылады. ЭЫДҰ (2017) кәсіби бағдарланған тіл курстары интеграцияның қуатты тетіктері бола алатынын хабарлады. Мұндай курстар Германияда 2008 жылдан бері бар (ЕО бірлесіп қаржыландырады); 2015 жылы үкімет оқытудың бұл түрін интеграциялық саясаттың орталығына қойды. Кәсіби тілді оқыту бағдарламасының (berufsbezogene Sprachförderung, 2016) мемлекеттік және жеке ұйымдар арқылы тиісті оқытуды қамтамасыз ету үшін 175 миллион еуро бюджеті бар. Сонымен қатар барлық елде кәсіптік мектептерге дайындық сыныптары енгізілді, олар әдетте мигранттарды кәсіптік білім алуға дайындау үшін бір немесе екі жылдық курстар болып табылады. ЭЫДҰ (2019) деректері бойынша мұндай бағдарламаларға қатысатын иммигрант білім алушылардың үлесі 2014/15 жылы 18 000-нан 2016/17 жылы 81 000-ға дейін өсті. Басқа бастамалар тіл үйрену мен ТЖКБ-ны біріктіргенімен, ЭЫДҰ қамтудағы олқылықтарды көрсететін сауалнама деректерін көрсете отырып, дайындық курстарын ұсынуды кеңейтуді ұсынды.

Қосарланған ТжКБ-ны жеңілдету: 2013 жылы ВМВФ бүкіл ел бойынша 30-дан астам агенттік құрып, Кәсіптік оқыту және көші-қон бойынша үйлестіру кеңсесінің (KAUSA, 1999) жауапкершілігін алды. Бұл аймақтық консультативтік және орталық орталықтар көшіп-қонып жүрген білім алушылар мен жұмыс берушілерге қосарлы ТжКБ өткізуде қолдау көрсетеді. 2015 жылы жұмыс тобы босқындарды қамтыды. 2013 жылдан бері ВМВФ жобаға шамамен 30 миллион еуро инвестициялады және ұлттық деректерге сәйкес 20 000-ға жуық жас пен 5 000 жұмыс берушіге қол жеткізді. Дегенмен, ЭЫДҰ (2019) жобаның шектеулі мандатын ескере отырып, тұрақты қолдау тетіктері қажет деп кеңес берді, әсіресе, мигранттар өздерінің мигрант емес құрдастарымен салыстырғанда, тіпті контекстті ескере отырып, олардың шәкіртақы алу ықтималдығы аз. Сондай-ақ, оқу мақсаттарына қол жеткізу үшін мигранттарға кәсіби бағдарлама барысында қосымша тіл үйренуге мүмкіндік беретін елдер деңгейінде инновациялар бар. Мысалы, Баварияда тәжірибелік жоба 1+3 қосарлы ТжКБ үлгісімен тәжірибе жасап жатыр, ол шәкірттік кезеңді кәсіби тіл үйренумен үйлестіреді. Осылайша, студенттер жалақы алып, жұмыс тәжірибесін жинақтай отырып, тіл білімін жетілдіре алады [39].

Германияда білім алушылардың әртүрлі мектеп санаттары бойынша біртекті оқу топтарына ұйымдастырудың ұзақ дәстүрі бар (Вернинг, 2006). Ерекше қажеттіліктері бар балаларға арналған арнайы мектептерді құру және дамыту біртекті топтастырудың бір мысалы болып табылады. Бұл құрылымның идеясы әртүрлі академиялық деңгейлері бар әртүрлі мектептер салу және осы мектептерде біртекті оқу топтарын ұйымдастыру болып табылады. Білім алушыларға тиісті қолдау көрсету мәселесі неміс мектеп жүйесінде білім алушы қай мектепте оқуы керек деген сұрақпен тығыз байланысты. Соңғы 30 жыл ішінде инклюзивті білім берудің артықшылықтары, атап айтқанда мәдениет, жыныс және мектептердегі оқу жетістіктері тұрғысынан алуан түрлі оқу топтарының барлық балалар үшін артықшылықтары туралы кең ауқымды талқылауларға қарамастан, инклюзивті білім беруді ілгерілетуде бүгінгі күнге дейін аз ғана жетістіктерге қол жеткізілді (Вернинг, 2006).

Иммигрант білім алушылар тобы өте біркелкі емес. Оған иммигранттардың бірінші, екінші немесе үшінші буындағы неміс азаматтығы бар немесе жоқ білім алушылар қатысады. Зерттеушілердің (2003) мәліметтері бойынша, Германияда оқитын білім алушылардың 9%-ында неміс азаматтығы жоқ, 22%-ында кем дегенде бір ата-анасы Германиядан басқа елде туған және 8%-ында неміс тілінен басқа тілде сөйлейді.

Осы екі топ білім алушыларының қиындықтарын мектеп біліктілігі, құзыреттілік және неміс мектеп жүйесіндегі арнайы мектептердегі артық өкілдік сияқты әртүрлі деректер көздері арқылы, сондай-ақ халықаралық салыстырмалы зерттеулер арқылы талдауға болады. Германиямен салыстырғанда Канада сияқты иммиграция деңгейі дәстүрлі түрде жоғары елдердегі көші-қон топтары арасында үлкен айырмашылықтар бар екенін ескеру қажет. Мұны егжей-тегжейлі көрсету үшін бұл білім алушылардың жағдайлары жалпы білім беретін мектептерде де, оқуда қиындықтары бар арнайы мектептерде де көрсетіледі.

Ағымдағы деректерді ұсынбас бұрын неміс мектеп жүйесімен қысқаша таныстыру қажет.

Неміс мектеп жүйесі әртүрлі деңгейдегі мектеп біліктілігін ұсынатын мектептердің әртүрлі түрлерін қамтиды. Ол 6 жастан 10 жасқа дейінгі барлық балаларды қамтуға міндетті 4 жылдық бастауыш мектептерге негізделген. Бұл жалпы білім беретін мектептер тұжырымдамасына сәйкес келетін барлық дерлік балаларға арналған мектептер. Төртінші сыныптан кейін балалар әртүрлі білім деңгейлері бар әртүрлі мектептерге бару үшін таңдалады. Орта мектептердің бұл әртүрлі түрлеріне негізгі орта мектептер (5-10 сыныптар: Гаупцшulen), жалпы деңгей (5-10 сыныптар: Реалшulen) және жоғары деңгейлі орта мектептер (5-12 сыныптар: Гимнасиен) жатады. Жоғарыда айтылған орта мектептерде біртекті топтастыру үрдісін байқауға болады. Сонымен қатар жоғарыда аталған деңгейлердің білім беру курстарын біріктіретін бірнеше жалпы білім беретін мектептер бар. Жалпы білім беру жүйесінен басқа, сегіз түрлі типтегі арнайы мектептерді де кездестіруге болады (Kultusministerkonferenz, 2005a). Арнайы мектептерге арнайы дайындалған мұғалімдер, арнайы оқу бағдарламалары және шағын оқу топтары тартылады. Мұнда талқыланған контекстте оқуда қиындықтары бар балаларға арналған арнайы мектептердің маңызы зор. Мұның себебі, ең алдымен, ерекше қажеттіліктері бар барлық білім алушылардың жартысына жуығы осы мектептерде білім алады. Екіншіден, білім берудің бұл түрінде ерекше қажеттіліктері бар білім алушылардың көпшілігі халықтың төменгі әлеуметтік-экономикалық қабаттарынан, ал соңғы уақытта иммигранттардан шыққан.

Жетілдірілген орта мектептерде иммигрант білім алушылардың аз қамтылуы және олардың жалпы орта білім деңгейінде шамадан тыс ұсынылуы жақсы белгілі (Дифенбах, 2002). Бірінші PISA зерттеуі Германияда ата-анасы Германияға көшіп келген 15 жастағы балалардың 20%-ы «өте нашар оқырмандар» санатына жатқызылғанын, 50%-ы негізгі білім деңгейіне жетпегенін және тек 2%-ы ғана оқуды өте жоғары деңгейде меңгергенін көрсетті (Баумерт пен Шумер, 2001). Бастауыш сынып білім алушыларының оқу дағдыларын нақты зерттеу барысында оқу үлгерімінің деңгейі орта мектептегідей әртүрлі емес екені белгілі болады. Көптеген бастауыш сынып білім алушылары оқудың ең жоғары деңгейіне жетеді. Олардың бастауыш мектептегі үлгеріміне орта мектептегідей әлеуметтік ортасы қатты әсер етпейді. Дегенмен бұл көрсеткіш басқа елдердің көпшілігімен салыстырғанда әлі де жоғары (Швиперт, Бос және Ланкес, 2003).

Бастауыш мектепте оқып жүрген иммигрант балаларды қарастыратын болсақ, ұлттық шығу тегі мен мектептегі жетістіктер арасындағы байланыс көптеген елдерге қарағанда жоғары (Швиперт және т.б., 2003). Бастауыш және орта деңгейлермен салыстырғанда иммигрант білім алушыларға құзыреттіліктерді қамтамасыз етудегі мектеп жүйесінің жетістіктеріндегі айырмашылықтар неміс мектеп жүйесінің құрылымдарының кемсітушілік әсеріне күшті нұсқау ретінде қабылдануы мүмкін. Бастауыш мектептердегі

иммигрант білім алушыларының үлгерімінің салыстырмалы төмендеуі негізгі мектеп құрылымына сәйкес келеді.

Қолданыстағы зерттеулер иммигрант білім алушылардың неміс мектеп жүйесінде оқу жетістіктері мен мектепке бару тұрғысынан қолайсыз екенін көрсетеді (Nauck, Diefenbach, & Petri, 1998). Иммигрант білім алушылардың біліміндегі кемшіліктерді олардың бітіру куәліктерін иммигрант емес білім алушылармен салыстыру арқылы да анықтауға болады (Дифенбах, 2002). Ресми деректер (Statistisches Bundesamt Deutschland, 2005a) неміс білім алушыларымен салыстырғанда, неміс азаматтығы жоқ білім алушылардың сертификаттары әлдеқайда төмен екенін көрсетеді. 2003-2004 оқу жылында бұл білім алушылардың 18,1%-ы негізгі орта білім туралы аттестат ала алмады, бұл жалпы білімнің ең төменгі деңгейі болып табылады (салыстыратын болсақ, немістердің 7,4%-ы мұны алмаған). Сонымен қатар, бұл жыл сайынғы мектеп статистикасын зерттеу иммигранттар тобының тек 8,9%-ы неміс білім алушыларының 24,3%-дан айырмашылығы академиялық сертификат, орта мектеп туралы аттестат алғанын көрсетті.

Бірінші PISA зерттеуі иммигранттар отбасыларынан шыққан балалардың білім алудағы төмен жетістігі мен неміс тіліндегі қиындықтар арасындағы жоғары корреляцияны анықтады (Baumert & Schümer, 2001). Тағы бір нәтиже неміс тілін екінші тіл ретінде үйренуге қолдау көрсетілмеуі болды. Бұл білім алушылардың 70%-ы оқу мерзімін тек неміс мектептерінде өткізетінін ескерсек, бұл өте маңызды (Gogolin et al. 2003). Гоголин (1994, 2002) неміс мектептерінің жүйесі «бір тілді» екенін көрсетті. Германияда тұратын көптеген балалар басқа ана тілдерінде сөйлейді, дегенмен балалардың ана тілдеріне қолдау көрсетілмейді.

Ағымдағы деректерді пайдалана отырып, әлеуметтік-экономикалық деңгейі төмен немесе иммигранттардан шыққан білім алушылар неміс мектептерінің негізгі жүйесінде қолайсыз екенін көрсетеміз. Мектеп жүйесінің құрылымдық таңдамалы бағдары бұл білім алушылар үшін ең аз қолайлы болып көрінеді. Бұл нәтижелердің бір түсіндірмесі неміс мектеп жүйесінде біртекті топтастыруға деген күшті тенденция болып табылады. Бұл аспект эмпирикалық дәлелдер мен интерпретация арасындағы байланысты көрсету үшін толығырақ талданатын болады.

Төртінші сыныптан кейін білім алушылардың дағдылары әртүрлі мектептерге ерте бөлінуі әр мектеп ішінде біртекті топтастыруға әкеледі деп айтуға болады: «Халықаралық салыстыру кезінде Германиядағыдай қабілеттер мен дағдылар бойынша біртекті орта мектеп жоқтығы анықталды» (Deutsches PISA-Konsortium, 2001, 454-бет, авторлар аударған).

Мұның салдары, ең алдымен, үлгерімі нашар білім алушылар белгілі бір оқу орындарында, әсіресе негізгі мектептерде және оқуда қиындықтары бар балаларға арналған арнайы мектептерде оқшаулау болып табылады. Сонымен қатар, оқуда қиындықтары бар білім алушыларға арнайы қолдау негізінен негізгі мектептерге емес, арнайы мектептерге институционалды түрде байланысты

(Вернинг және Лютье-Клозе, 2006). Бұл әсіресе жағдайы төмен білім алушылардың топтарына қатысты, мысалы:

1. Оқуда қиындықтары бар білім алушылардың шоғырлануы олардың білім алуына теріс әсер етеді. Бұл әртүрлі зерттеулерде көрсетілген: әсіресе оқуда қиындықтары бар білім алушылар әлеуметтік инклюзия, оқуды дамыту және өзін-өзі бағалау тұрғысынан білім алушылардың үлгерімі жоғары гетерогенді оқу топтарынан пайда көреді (Hildeschmidt & Sander, 1996). Гетерогенді топтардағы күштірек білім алушылар біртекті топтардағы сияқты көп нәрсені үйренеді (Opp, Budnick, & Fingerle, 2004).

2. Оқытуда қиындықтары бар топтарды оқыту туралы педагогтерінің сенімдері көбінесе өзін-өзі орындайтын болжамның жағымсыз салдарына әкеледі (Nestle, 1976). Nestlé (1976) сондай-ақ білім алушылардың әлсіз жақтары осындай білім алушылар үшін арнайы әзірленген әдістер мен оқу бағдарламаларының негізін құрайтын тапшылықты бағдарлауды сынға алды. Бұл тағы да осы білім алушылардың үлгермеуіне ықпал етеді.

3. Біртекті топтастыру үлгерімі төмен білім алушылардың өзін-өзі теріс бағалауына әкелуі мүмкін. Әсіресе арнайы мектептерде, сонымен қатар бастауыш мектептерде институционалды шеттету жиі стигматизациялық әсерге ие болады (Ammann & Peters, 1981). Бұл білім алушылардың оқу мотивациясына, олардың өзіне деген сеніміне, оқуға деген көзқарасына кері әсерін тигізеді. Оқу топтарының гомогенизациясы азшылық топтарындағы білім алушылардың үшін оқу қиындықтарының артуына әкеледі.

Сонымен қатар педагогикалық тәжірибені қалай дұрыс ұйымдастыру және осы топтардың кемшіліктерін азайту туралы қызу пікірталас бар (Aufwachsen in Armut, 2005). Германияның әртүрлі аймақтарындағы кейбір мектептер бұл дамудың негізін қалады. Олар жетістігі, қабілеті, жынысы, әлеуметтік және мәдени ортасы бойынша біркелкілікті қабылдайтын және бағалайтын мектеп профильдерін әзірледі. Бұл сонымен қатар негізгі және арнайы мектептердегі мұғалімдер арасындағы ынтымақтастықты, сондай-ақ гетерогенді топтарда оқыту тұжырымдамаларын және мектептен тыс қолдау жүйелерімен (мысалы, мектеп психологтары, әлеуметтік қызметкерлер) байланысты құруды қамтиды. Сонымен қатар ерекше қажеттіліктері бар білім алушылар арнайы мектептерге дереу жолдамасыз нақты қолдау алады. Бұл инновациялық бағдарлар сипатталған білім алушылар топтарының кемшіліктерін айтарлықтай азайта ма, жоқ па, соны анықтау үшін қосымша зерттеулер қажет [55].

Грекия тәжірибесі

Грекиядағы білім деңгейі 3-5 жас аралығындағы балаларды ерте жастан күтуге және білім алуға қатысу секілді 2008 жылдан бастап айтарлықтай өсті. Мектепті ерте бітіру көрсеткіші халықаралық салыстыруда ең төмен болып табылады. Дегенмен жоғары қатысу әрқашан жоғары сапалы нәтижелерге әкелмейді: Грекияның PISA 1 2018 және ересектерге арналған дағдыларды зерттеу (PIAAC) 2015 нәтижелері ЭЫДҰ сәйкес орташа көрсеткіштерінен төмен

болды. Жүйе деңгейіндегі кейбір тәжірибелер теңдікті ілгерілетуі мүмкін, мысалы, төмен балды қайталау және мүмкіндіктердің шектелуімен топтастыру. Ерекше білім беруді қажет ететін және қажет етпейтін білім алушылар арасындағы үлгерім айырмашылықтары, сондай-ақ иммигрант мәртебесіне байланысты айырмашылықтар PISA 2018 бойынша ЭЫДҰ орташа көрсеткіштеріне ұқсас болды.

Грекия Еуропалық Одаққа (ЕО) алғаш кірген елдердің бірі және үздіксіз гуманитарлық көші-қонды бастан кешіруде. Еуропалық Комиссияның (ЕС) (2017) мәліметтері бойынша, жағдай 2015 жылы шарықтау шегіне жетті, елге күн сайын шамамен 10 000 мигранттар мен босқындар келген. Содан бері Грекия босқындар мен мигранттардың балаларының білім алуына қол жеткізу үшін саяси шаралар қабылдады (3-бөлімді қараңыз). PISA 2018 деректері бойынша Грекиядағы білім алушылардың 12%-ы иммигранттар болды, бұл 2015 жылғы 9%-дан жоғары. Осыған қарамастан, иммигрант және иммигрант емес білім алушылар арасындағы оқу жетістіктеріндегі айырмашылықтар айтарлықтай болғанымен, ЭЫДҰ елдеріндегі орташа алшақтыққа ұқсас болды, әлеуметтік-экономикалық мәртебені түзеткеннен кейін орташа балл айырмашылығы 22 ұпайды құрады. Бұл босқын білім алушылардың едәуір бөлігін алып тастауы мүмкін ресми білім беру жүйесінде оқитын иммигрант білім алушыларға ғана қатысты. ЭЫДҰ (2018 ж.) 2016 жылы 15-24 жас аралығындағы жастардың мектептен ерте кету көрсеткіштері ата-анасы жергілікті ұлт өкілдерімен (5,3%) жергілікті туылған білім алушылармен салыстырғанда шетелде туған білім алушылар арасында (15,2%) үш есе дерлік жоғары екенін хабарлады [56].

Венгрия тәжірибесі

Өңірлік және жергілікті теңсіздіктер

Білім беру жүйесіндегі өңірлік диспропорция әсіресе білім берудегі ілгерілеушілік, одан әрі білім алу мүмкіндіктеріне қолжетімділік және соған байланысты ұмтылыстар тұрғысынан таңғалдырады. Өңірлік айырмашылықтар адам ресурстары мен білім берудің инфрақұрылымдық жағдайында да көрінуі мүмкін. Білім алушылардың үлгерімі мен олар тұратын елді мекеннің түрі арасында тығыз байланыс бар. Халықаралық тұрғыдан алғанда, әртүрлі өлшемді елді мекендерден келген білім алушылар арасындағы өнімділік айырмашылықтарының ауқымы маңызды. Халқы 3000-нан аз елді мекендердегі мектептерде оқитын білім алушылар мен Будапештте оқитындар арасындағы үлгерім алшақтығы ЭЫДҰ орташа көрсеткішінен әлдеқайда жоғары.

Азшылық топтарға білім беру

Азшылықтардың білім беру моделі ұлттық азшылықтардың өз білімдерін ұйымдастыруға ұжымдық құқығын қамтамасыз ету тұжырымдамасына негізделген. Аз ұлттарды оқытудың негізгі қағидасы – ұлттық мемлекет шекарасында тұратын ұлттық топтардың өз ана тілі мен мәдениетін сақтау мақсатында ресми білім алу құқығын қамтамасыз ету. Алайда бұл тәжірибе әртүрлі топтар арасындағы мәдени алшақтықты жоюға азырақ сезімтал. Негізгі білім беру бағдарламаларының мазмұнында аз ұлттардың, этностардың және

көшіп келушілердің тілі, тарихы мен мәдениеті туралы материалдар іс жүзінде жоқ. Венгрияда этникалық білім берудің үш түрі бар: оқыту тілі – азшылық тілі, қос тілді білім беру және азшылық тілдерін пән ретінде оқыту. Ұлттық азшылықтардың көпшілігінде орта мектептер жоқ, аз ұлттардың білім беру жүйесінде кәсіптік оқыту жоқ.

Иммигранттар

Өтпелі кезеңнен кейін елде тұрақты және заңды түрде тұратын шетелдіктердің саны айтарлықтай өсті, дегенмен шетелдіктерге қолжетімді мектептердің көпшілігі тек венгр тілінде білім беруді ұсынды. Жергілікті билік басқаратын мектептерде венгр тілі тек ана тілі ретінде оқытылады, бұл талап деңгейіне байланысты шетелдіктер үшін тиімсіз шешім болып табылады. Шетелдіктер тілдік қиындықтарға байланысты жиі мектептегі бағаларды қайталауға мәжбүр болады, сондықтан олар өздерінің жас деңгейінен төмен сыныптарға барады. Көптеген мектептер шетелдіктерге ана тілінде білім бере алмайды. Ана тілі халықаралық тіл болып есептелетін немесе Венгрияда оқытылатын білім алушылар үшін жағдай жақсырақ. Бұл білім алушылар үшін екі тілді және азшылық мектептері білім беру мүмкіндігін бере алады.

Рома білім алушыларын оқыту

Орта мектептерде білім алушыларды бітіру емтихандарына дайындайтын сығандар саны өткен жылдармен салыстырғанда өсті. Дегенмен орта білім берудің кеңеюіне байланысты сыған білім алушыларының арасындағы айырмашылықтар іс жүзінде өзгеріссіз қалды. Білім алушылар санының өсуін тек кәсіптік-техникалық білім беру және соған байланысты оқу бағдарламаларындағы сығандар санының өсуімен түсіндіруге болады, ал жалпы орта білім беретін мектептердегі сыған білім алушыларының үлесі әлі де төмен. 2000 жылы сығандар арасында жүргізілген сауалнамаға сәйкес, сығандар білім алушыларының оқу үлгерімінің деңгейі орта есеппен мектептегі алтыншы жылдың соңына қарай бірінші сынып деңгейімен салыстырғанда 10% дерлік төмендейді. Сұхбат алынған педагогтер үлгерімнің төмендеуінің келесі себептерінің кейбірін атады: тиісті мектеп құрал-жабдықтарының болмауы, оқуға қолайлы үй жағдайының жеткіліксіздігі, отбасының еңбек бөлінісіне байланысты үйде оқу уақытының шектеулілігі, сабаққа келмеу деңгейінің жоғарылауы және ата-ананың қолдауының болмауы. Ірі қалаларда, елдің шалғай аудандарында, сыған елді мекендерінде тұратын, сондай-ақ ата-анасы жалпы білім беруді аяқтай алмаған сыған балаларының мектептегі нәтижелері орташа деңгейден жоғарырақ нашарлау дәрежесін көрсетеді.

Рома білім алушыларына қатысты теріс кемсітушіліктің ең айқын түрі оқшауланған білім беру түрінде болып табылады, бұл негізінен жергілікті сегрегацияның және жалпы демографиялық үрдістердің нәтижесі болып табылады. Осы екі тенденцияға байланысты сыған білім алушыларының үздіксіз шоғырлануы Венгрияның білім беру жүйесіндегі маңызды фактор болып табылады. Бұл үдеріс сығандық емес білім алушылардың саны белгілі бір шекті шектен асатын мектептерден көшіп-қонуымен күшейтіледі. 2000 жылы сығандар үшін жүргізілген зерттеуге сәйкес, 192 мектеп қатысқан, оған сығандардың үлесі

орта есеппен 40% құраған, 157 сыныпта сығандар жоқ, ал 311 сыныпта тек сыған балалары ғана қатысқан. Сегрегацияның тағы бір түрі сыған балаларын ерекше білім беруді қажет ететін білім алушыларға арналған мектептерге немесе сыныптарға ауыстыру болып табылады.

Халықаралық С санаты / Кемшіліктері

Көбінесе әлеуметтік және әлеуметтік-экономикалық жағдайы төмен білім алушыларға қосымша ресурстар бөлінеді; дегенмен, елдер бұл білім алушыларды әртүрлі дәрежеде қамтамасыз ететінін атап өткен жөн. Әлеуметтік жағынан аз қамтылған білім алушыларға – ЭЫДҰ С санатындағы білім алушыларға қосымша ресурстар берілгенде, олар әдетте этникалық азшылықтарға бағытталған және арнайы тіл курстарын және міндетті мектепке дайындықты (мектепке дейінгі білім беру сыныптары) қамтиды. Кейбір елдерде бұл ережелер арнайы білім беру қажеттіліктерінің анықтамасына жатады, ал басқаларында олар жоқ (OECD/EC 2009; OECD 2007).

Деректер жұмыс істейтін қолайсыз санаттар саны мен осы санаттарды белгілеу мен анықтау тәсілдерінде елдер арасында үлкен айырмашылықтар бар екенін көрсетеді. Сонымен қатар екінші тілді үйрену үшін қосымша ресурстарды қажет ететін мигранттардың саны бойынша елдер арасында үлкен айырмашылықтар бар; бұл көбінесе ұлттық иммиграция көрсеткіштерін көрсетеді. Егер талдау міндетті білім беру кезеңімен шектелетін болса, цифрлар мүмкіндігі шектеулі білім алушылардың санаттары ұлттық жүйелерге енгізілгенде қосымша ресурстар алатын білім алушылар санының айтарлықтай болатынын көрсетеді. Бұл Венгрияда (16,2%), Бельгияда (26,5%) және әсіресе Мексикада (38,5%) [57].

Португалия тәжірибесі

Жалпы, Португалия оқу, математика және жаратылыстану бойынша орташа PISA теңдігімен орташа көрсеткішке жақын болды. Португалияда да ЭЫДҰ орташа көрсеткіші 13,5% салыстырғанда, барлық үш пән бойынша 12,6% төмен (2-деңгейден төмен нәтиже көрсеткен) және кем дегенде бір пән бойынша (5-деңгейден төмен немесе одан жоғары) үздік білім алушылардың ұқсас үлесі болды (15,2%, 15,7% салыстырғанда). Шынында да, Португалия PISA кезінде оқу, математика және жаратылыстану салаларында айтарлықтай жақсартуларды байқалған жалғыз ЭЫДҰ елі. Дегенмен Португалиядағы оқудағы оң үрдіс математикада да, ғылымда да циклдар бойынша дәйекті болғанымен, ол төмендеуде. PISA 2018-де әлеуметтік-экономикалық мәртебе ЭЫДҰ орташа (12%) сияқты оқу ұпайларындағы айырмашылықтардың бірдей санын құрады, бірақ маңызды кемшіліктер әлі де бар (төменде қараңыз). Оқу ұпайларындағы гендерлік айырмашылықтар орташадан аз, бірақ маңызды болып қала береді, қыздар ұлдардан орта есеппен 24 ұпайға асып түседі. Алайда 2009 жылдан бері бұл айырмашылық 14 тармаққа айтарлықтай қысқарды. Португалиядағы иммигрант білімі бар білім алушылар мектептердің әлеуметтік-экономикалық профиліне бейімделгеннен кейін иммигрант емес құрдастарымен салыстырғанда

орта есеппен 26 балл төмен жинады. Бұл ЭЫДҰ орташа көрсеткішіне ұқсас болды.

Елдің дағдыларды және еңбек нарығының перспективаларын тиімді дамыту қабілеті адамдардың білім беру шешімдерінде маңызды рөл атқаруы мүмкін. Португалия 2017 жылы ЭЫДҰ орташа көрсеткіші 54% салыстырғанда, 2017 жылы орта білімнен жоғары оқу орындары үшін 69% жалақы сыйлықақысымен, дағдылар бойынша салыстырмалы түрде жоғары қаржылық табысты көрсетті. 2018 жылы жұмыспен қамту деңгейі әрбір білім деңгейі бойынша ЭЫДҰ орташа деңгейінен жоғары болып қалды. Дегенмен, жағдай өзгеріп жатқан сияқты: 25-34 жас аралығындағылар арасында орта білімнен төмен білімі барлар арасындағы жұмысқа орналасу деңгейі олардың жоғары білімді қатарластары арасындағы өсіммен салыстырғанда 2008 және 2018 жылдар аралығында төмендеді. Сонымен қатар, нақтырақ айтсақ, 20-24 жастағылар арасында NEET үлесі 2008 жылғы 13,5%-дан 2018 жылы 16,8%-ға дейін өсті. Иммигрант мәртебесі бойынша да айтарлықтай айырмашылықтар болды: 2017 жылы Португалияда туылған 15-29 жас аралығындағы адамдардың 12,2%-ы өздерін NEET деп атады, 15 жаста келген шетелдіктердің 15%-ы және келгендердің 29%-ы. жасы 16 және одан жоғары [38].

Швеция тәжірибесі

PISA 2006-дан кейінгі құлдырау кезеңінен кейін Швецияның ғылымдағы көрсеткіштері PISA 2015-те тұрақтанды және ЭЫДҰ орташа көрсеткішіне жақындаған жоқ. Әлеуметтік-экономикалық жағдайлардың ғылыми нәтижелерге әсері де ЭЫДҰ орташа көрсеткішіне жақын. Ересектер арасындағы дағдылар (16-65 жас) барлық ЭЫДҰ елдерінде тексерілген дағдылар бойынша ең жоғары болып табылады. Соңғы иммигранттардың ұпайлары төмен болғанымен, орныққан адамдар айтарлықтай жоғары балл жинады. Швецияда мектепке дейінгі мекемелермен қамту деңгейі жоғары және 7 мен 16 жас аралығындағы барлық білім алушылар үшін жан-жақты білім беру міндетті. Сонымен қатар Швецияда білімі, жұмысы немесе білімі жоқ жастардың (15-29 жас) үлесі ЭЫДҰ-ның басқа елдерімен салыстырғанда төмен.

Швецияның басты міндеттерінің бірі – педагогтер өз жұмыстарына қанағаттануы үшін және ең білікті мамандар мамандығында қалуы үшін оқу ортасы мен оқыту жағдайларын одан әрі жақсарту. Сонымен бірге иммигрант білім алушылардың үлгерімін жақсарту және жылдам интеграцияға бағытталған жұмысты жалғастыру өте маңызды. Мектеп пен мұғалімдерді бағалаудың ұлттық жүйесіне және бағалау нәтижелерін мектептер бойынша салыстыруға қажеттілік бар. Соңында, бүкіл жүйені тиімді ресурстармен қамтамасыз етуді жеңілдету үшін ресурстарды тиімді бөлу моделін анықтау және енгізу өте маңызды.

Швеция босқындар дағдарысы мен иммиграцияның өсуінен туындаған жаңа қиындықтарға жауап ретінде бірқатар шаралар мен реформалар енгізді.

Швеция PISA 2015 деректері бойынша 15 жастағы балалардың 17,4%-ын құрайтын иммигрант білім алушылардың өсіп келе жатқан санына тең

мүмкіндіктер беруі керек. PISA 2015 деректері бойынша мигрант білім алушылардың шамамен 40%-ы ғылымда және бірінші ұрпақ арасында нашар нәтиже көрсетеді. мигранттардың бұл үлесі бұдан да жоғары (50%). Сонымен қатар, ұлттық орта мектеп бағдарламасына түсу үшін қажетті өту балдарын жинаған шетелде туылған білім алушылар аз. Ұлттық деректер 7 жастан кейін көшіп келген білім алушылардың тек 52% жоғары орта білім деңгейіндегі ұлттық бағдарламаға қатыса алатынын көрсетеді. Бұл үлес 12-15 жас аралығындағы (міндетті оқудың соңғы төрт жылында) келгендердің арасында 28%-ға дейін төмендейді, бұл орташа республикалық көрсеткішпен салыстырғанда 90%-ға жуық. Интеграцияны жақсартуға білім алушылардың бұрынғы білімдерін картаға түсірмеу, жаңадан келген білім алушылардың негізгі оқу ағымынан физикалық алшақтауы және жеке қолдаудың жоқтығы кедергі келтірді [59].

Исландия тәжірибесі

15 жастағы балалардың 7 пайызын құрайтын иммигранттар, Исландияның білім беру жүйесі өте әділ болса да, PISA тестінде өз жерлестерінен төмен ұпай жинайды. Көрсеткіштердегі алшақтық әлеуметтік-экономикалық жағдайға қарамастан сақталады. Оқу сауаттылығы саласында PISA ұпайларындағы айырмашылық 60 ұпайдан асады, бұл бір жылдан астам мектептегі оқуға тең, бірінші буын иммигранттары әсіресе нашар нәтиже көрсетті. Сондай-ақ иммигрант білім алушылар, әсіресе оқуда, PISA-ның негізгі ұпайын ала алмау ықтималдығы жергілікті білім алушыларға қарағанда кемінде екі есе жоғары. Бұл нашар көрсеткіштер жергілікті білім алушылармен салыстырғанда орта мектепте иммигрант білім алушылар санының аздығынан көрінеді. ЭЫДҰ елдері бойынша деректері нашар PISA ұпайлары бар білім алушылар кейінірек өмір сүре алмайтынын көрсетеді (OECD, 2015). Бұл сондай-ақ иммигранттар жағдайында «тұрақты» білім алушылардың жергілікті әріптестерімен салыстырғанда салыстырмалы түрде аз үлесімен расталады, сәйкесінше 10% және 18% (ЭЫДҰ, 2016). «Төзімді» білім алушылар – әлеуметтік-экономикалық жағдайына қарамастан жақсы нәтижеге қол жеткізе алатындар. Бұл иммигранттарды интеграциясын жақсарту шараларын талап етеді.

Иммигрант білім алушылардың оқу дағдылары салыстырмалы түрде әлсіз болғандықтан (1.4-сурет) және исланд тілін екінші тіл ретінде үйреніп жатқан білім алушылар үлесіне байланысты ерекше назар аударуды қажет етеді. Міндетті білім берудегі мұндай білім алушылардың тиісті үлесі 2017 жылы 10% құрады, ал жиырма жыл бұрынғы 1% ғана. Тұрақты курстық жұмыстан басқа тіл үйретуді ұсыну маңызды. Жақында ЭЫДҰ зерттеуі иммигрант балаларды негізгі сыныптарға біріктіру жақсы нәтижелермен байланысты екенін көрсетеді (ЭЫДҰ, 2015). Бұл иммигрант білім алушылармен жұмыс істейтін педагогтер үшін тиісті оқытумен қатар жүруі керек.

Билік исланд тілін қолдануды ынталандыру үшін бірқатар бастамаларды қолға алды, олар ана тілінде сөйлейтіндердің саны аз болғандықтан маңызды деп санайды. Тіл дамыту бойынша соңғы зерттеулер цифрлық технологиялардың

қарқынды даму дәуірінде тілдің қаншалықты осал екенін көрсетті (Рёгнвалдссон және т.б., 2018). Тиісінше, иммигрант балалардың тиісті тіл дағдыларын меңгеруіне ерекше көңіл бөлінеді. Осы мақсатта Муниципалды теңестіру қоры мектептерге иммигрант балаларды қолдау үшін гранттар береді, бұл әсіресе ауыл мектептері үшін тиімді. Сонымен қатар үкімет Исландиядағы иммигрант білім алушылардың жағдайын талдау үшін жұмыс тобын құрды, ол 2019 жылдың соңына дейін ұсыныстар береді деп күтілуде.

Күшті және сәйкес дағдыларды дамытудың кешенді стратегиясы иммигрант дағдыларын барынша пайдалануы керек. Иммигранттар Исландия халқының өсіп келе жатқан үлесін құрайды, 2017 жылы жалпы халықтың 14%, ЭЫДҰ жалпы санының 10% құрайды (ЭЫДҰ, 2018). Дегенмен, иммигранттардың, әсіресе ЕО-дан тыс жерде туылғандардың әлдеқайда көп бөлігі жергілікті жұмысшыларға қарағанда жоғары біліктілікке ие, яғни бұл жұмысшылардың көпшілігі жоғары жалпы білім деңгейін еңбек нарығының жақсы нәтижелеріне айналдыра алмайды. Сонымен қатар иммигранттар мен иммигрант емес жұмысшылар үшін жалпы жұмысқа орналасу көрсеткіштері айтарлықтай ерекшеленбесе де, бұрынғы топ жоғары білімді жұмысшыларды қарастырғанда төмен көрсеткіштерді көрсетеді.

Мұның бәрі иммигранттардың дағдыларын тиімдірек пайдалануға мүмкіндік бар екенін көрсетеді. Сонымен қатар ЭЫДҰ Сауда шектеулерінің индексіне сәйкес, Еуропалық экономикалық аймақтан (ЕЭА) тыс жұмысшыларды жалдау ережелері қатаң, бұл ЕЭА-ға кірмейтін жұмысшылардың уақытша қозғалысы арқылы қызметтер саудасы үшін көбірек ашық нарықтар мүмкіндігімен (ЭЫДҰ, 2018). Бұл Исландияға ақпараттық технологиялар сияқты өсіп келе жатқан секторлардың қажеттіліктерін қанағаттандыруға көмектеседі.

Күшті және сәйкес дағдыларды дамытудың кешенді стратегиясы иммигрант дағдыларын барынша пайдалануы керек. Иммигранттар өсіп келе жатқан үлесті құрайды Жоғарыда айтылған контекстте, тәлімгерлік және тілдік бағдарламаларды қоса алғанда, шетелдік біліктіліктерді бағалау және мойындау арқылы иммигрант-жұмысшыларды жұмыспен қамту жағдайларын жақсартуға саяси әрекеттерді шоғырландырудың үлкен еңбегі бар (ЭЫДҰ, 2019). Алға қадам ретінде 2016-2019 жылдарға арналған иммигранттарға арналған іс-шаралар жоспары Исландиядағы еңбек нарығына иммигранттардың білім деңгейін және интеграциясын жақсартуға бағытталған, соның ішінде тіл курстарының сапа критерийлерін енгізу және иммигранттардың білім беру біліктілігін бағалау процесін жеңілдету, сондай-ақ иммигранттар үшін білім беру мен оқытуды жалғастыру мүмкіндіктерін кеңейту. Бұл шаралар шетелден әкелінетін дағдылардың ішкі еңбек нарығының қажеттіліктеріне толық сәйкес келуін қамтамасыз ету үшін жақсы әзірленген иммиграциялық ережелермен толықтырылуы керек. Бұл өз кезегінде Исландияда қазіргі уақытта дамып жатқан дағдылар мен болжау әрекеттерін жүйелі бағалауға байланысты, Исландия халқы үшін неғұрлым тиімді дағдылар саясатының негізін қалады, 2017 жылы ЭЫДҰ-ның орташа көрсеткішімен салыстырғанда (10%) жалпы халық санының

14% құрайды. (ЭЫДҰ, 2018). Дегенмен, иммигранттардың, әсіресе ЕО-дан тыс жерде туылғандардың әлдеқайда көп бөлігі жергілікті жұмысшыларға қарағанда жоғары біліктілікке ие, яғни бұл жұмысшылардың көпшілігі жоғары жалпы білім деңгейін еңбек нарығының жақсы нәтижелеріне айналдыра алмайды. Сонымен қатар, иммигранттар мен иммигрант емес жұмысшылар үшін жалпы жұмысқа орналасу көрсеткіштері айтарлықтай ерекшеленбесе де, бұрынғы топ жоғары білімді жұмысшыларды қарастырғанда төмен көрсеткіштерді көрсетеді. Мұның бәрі иммигранттардың дағдыларын тиімдірек пайдалануға мүмкіндік бар екенін көрсетеді. Сонымен қатар ЭЫДҰ Сауда шектеулерінің индексіне сәйкес, Еуропалық экономикалық аймақтан (ЕЭА) тыс жұмысшыларды жалдау ережелері қатаң, бұл ЕЭА-ға кірмейтін жұмысшылардың уақытша қозғалысы арқылы қызметтер саудасы үшін көбірек ашық нарықтар мүмкіндігімен (ЭЫДҰ, 2018). Бұл Исландияға ақпараттық технологиялар сияқты өсіп келе жатқан секторлардың қажеттіліктерін қанағаттандыруға көмектеседі [60].

Ирландия тәжірибесі

Ирландия мектептері соңғы екі жылда иммигрант білім алушылардың күрт ағынын бастан кешірді. Қазіргі уақытта бастауыш сынып білім алушыларының шамамен 10% және мектептен кейінгі мектеп білім алушыларының шамамен 8% иммигрант болып табылады. Олар сондай-ақ өте гетерогенді топ болып табылады. ЭЫДҰ-ның басқа елдерінің көпшілігінен айырмашылығы, Ирландиядағы бірінші ұрпақ иммигранттары орта есеппен өздерінің ирландиялық құрдастарына ұқсас білім беру нәтижелеріне қол жеткізеді, бұл білім алушылар Ирландияда туған құрдастарымен салыстырғанда әлеуметтік-экономикалық мәртебелері ұқсас немесе жоғары болуымен байланысты болуы мүмкін. Алайда олардың көпшілігі ағылшын тілін мүлде білмейді. Иммигранттардың кенеттен ағыны туындаған қиындықтарды шешу үшін үкімет күшті саяси міндеттеме мен саяси бастамалармен, тілді қолдау мен мәдениетаралық білім беруді қамтамасыз ету үшін құралдар мен материалдармен тез жауап берді. Бұл құжат ирланд мектептеріндегі мәдениетаралық білім берудің стратегиялары мен тәжірибелерін ұсынады.

Мәдениетаралық білім берудің қызметі Адам құқықтарының жалпыға бірдей декларациясынан (Біріккен Ұлттар Ұйымы (БҰҰ), 1948 ж.) 2010 жылғы Иммиграция актісіне дейін халықаралық және ирландиялық конвенциялар мен келісімдерде сипатталған. Адам құқықтарының жалпыға бірдей декларациясының 26-бабында білім беру адам тұлғасының жан-жақты дамуына және адам құқықтары мен негізгі бостандықтарына құрметпен қарауды күшейтуге бағытталуы керек делінген. Бұл өзара түсіністікке, төзімділікке және достыққа ықпал етуі керек. Адам құқықтары жөніндегі Еуропалық конвенцияның 2-бабы (Еуропа Кеңесі, 1950 ж.) ата-аналардың балалардың «өз діндері мен философиялық нанымдарына сәйкес оқытылатынын» анықтау құқығын құрметтейді. Нәсілдік кемсітушіліктің барлық нысандарын жою туралы халықаралық конвенцияның (БҰҰ, 1966 ж.) 5-бабында барлық қатысушы

мемлекеттер «нәсілдік кемсітушілікке тыйым салуға және жоюға (...) міндетті және әрбір адамның нәсілі, түсі, ұлттық немесе этникалық шығу тегіне (...) қарамастан білім мен оқытуға құқығын қамтамасыз етуге міндетті» делінген. Бала құқықтары туралы конвенцияның 29-бабында (БҰҰ, 1989 ж.) мемлекеттер қоғамның барлық топтарының (...) білімге қолжетімділігін қамтамасыз етуі керек (24е-бап)» және баланың білімі баланың ата-анасы немесе өзінің мәдени ерекшелігі, тілі мен құндылықтары үшін, бала тұратын елдің, ол шығуы мүмкін елдің ұлттық құндылықтары үшін және өзінің өркениеттерінен басқа өркениеттер үшін сыйластықты дамытуға бағытталуы тиіс. (29в-бап). Сонымен қатар Ұлттық азшылықтарды қорғау жөніндегі негіздемелік конвенцияның (ЕК, 1995 ж.) 6(1) бабы мемлекеттердің толеранттылық пен мәдениетаралық диалог рухын дамытуға және тұратын барлық адамдар арасында өзара құрметке, түсіністікке және ынтымақтастыққа жәрдемдесу үшін тиімді шаралар қабылдауға тиіс екенін жариялайды. Ирландияның заңы, мысалы, Ирландияның Конституциясы (1937), мемлекеттің баланың негізгі және табиғи тәрбиешісі отбасы екенін мойындайтынын және ата-ананың өз қабілетіне қарай діни және моральдық тәрбие берудегі ажырамас құқығы мен міндетін құрметтеуге кепілдік беретінін қарастырады. 1998 жылғы «Білім туралы» заңда білім беру жүйесі білім алушыларға, олардың ата-аналарына және мемлекетке берген білім үшін жауап беруі, Ирландия қоғамындағы құндылықтардың, нанымдардың, тілдердің және дәстүрлердің алуан түрлілігін құрметтеуге және мектептер, меценаттар, оқушылар, ата-аналар, мұғалімдер және басқа мектеп қызметкерлері, мектеп қызмет көрсететін қоғамдастық және мемлекет (алғы сөз) арасындағы серіктестікке қатысуға тиіс екенін оқи аламыз. 2000-2004 жылдардағы Тең мәртебе туралы актілер қызмет көрсету мен білім алуға қолжетімділікке кемсітушілікке, соның ішінде нәсілдік және туристік қауымдастыққа мүшелікті қоса алғанда, тоғыз көрсетілген негіздер бойынша кемсітуге тыйым салады. Кейбір ерекшеліктерді қоспағанда, оқу орындары төрт салада кемсітуге болмайды: қабылдау, қолжетімділік, шарттар немесе алып тастау. Мектептің діни рухын сақтау үшін қажет болған жағдайда қабылдау кезінде кемсітушілікке жол беріледі және мұндай кемсітушілік мектептің қабылдау саясатында қарастырылады. Айта кету керек, мұндай ережелер жастар секторы сияқты барлық оқу орындарына қатысты емес. Соңында, иммигранттарға ирландиялықтармен тең шарттарда білім алуға тегін қолжетімділікті қамтамасыз ететін 2010 жылғы соңғы Иммиграция, тұру және қорғау актісі. Сонымен қатар шет мемлекеттерден келген тұрғындардың балалары құқықтық мәртебесіне қарамастан бастауыш және орта мектептерге түсуге құқылы.

2004 жылдан кейін Ирландияға келген иммигранттар толқыны мәдениетаралық және көп мәдениеттілік құбылыстарын мұқият зерттеуге әкелді. Ирландия – достыққа өте ашық ел. Жаңадан келгендерді, оның ішінде поляктарды өте жылы және үлкен қызығушылықпен қарсы алды. Шетелдіктермен бірігу әрекеттері интеграциялық кездесулер өтетін мектептерде, сондай-ақ ата-аналар мен балаларға арналған қосымша тіл сабақтарында (көбінесе ақысыз) байқалады. Ағылшын тілін білмейтін адамдарға

көмектесуге қабілетті адамдарды жұмысқа алатын ұйымдар көбейіп келеді. Осылайша, Ирландия билігінің иммигранттардың өмірін жеңілдетуге қосқан үлесі әсерлі және байқалады. Білім және дағдылар департаменті және Интеграция істері жөніндегі министр кеңсесі 2010-2015 жылдарға арналған Мәдениетаралық білім беру стратегиясын әзірледі, оның мақсаты оқу, оқу және зерттеуге қатысу арқылы ирланд мектептеріндегі мәдениетаралық білім берудегі озық тәжірибелерді дамытуға жәрдемдесу. Стратегияны жүзеге асырудың алғашқы нәтижелері, мысалы: тілдерді қолдау және инклюзивті оқыту ортасын құру, мұғалімдер мен мектеп директорларының EAL (ағылшын тілі ретінде) бойынша үздіксіз кәсіби дамуы үшін мектептерге 2011 жылға бөлінді қосымша тіл) және интеграция [20], ағылшын тілін қосымша тіл ретінде оқытудың онлайн курстары (Мәдениетаралық білім берудегі INTO-мен, Дублин Тринити колледжінде аккредиттелген (төрт модуль – Мектептегі әртүрлілік және мәдениетаралық білім, EAL, діни әртүрлілік және мектепті зерттеу жобасы) [21]. Сондай-ақ 3-4 жас аралығындағы тегін мектепке дейінгі оқу жылын енгізуге сәйкес барлық балалардың мектепке дейінгі мекемелерге интеграциясын қолдау үшін қосымша білім беру және қаржыландыру секторы арқылы иммигрант ересектерге ағылшын тілін үйретуге 10 миллион еуро бөлінеді [61].

Норвегия тәжірибесі

PISA 2018 қорытындысы бойынша Норвегия оқу және математика бойынша ЭЫДҰ орташа көрсеткішінен жоғары нәтиже көрсетті, ал әлеуметтік-экономикалық мәртебе ЭЫДҰ елдерінде білім алушылардың оқу үлгеріміне ең төмен әсер еткен елдердің бірі болды. Норвегияның ғылым көрсеткіші ЭЫДҰ орташа көрсеткішіне жақын болды. Ересектердің сауаттылық деңгейі де ЭЫДҰ ортасынан жоғары. Сол сияқты, Норвегиядағы жоғары білім ЭЫДҰ орташа деңгейінен жоғары, дегенмен орта мектепті аяқтау деңгейі әлі де қиын. Норвегиялық білім беру жүйесінің көптеген ерекшеліктері міндетті білімнің ұзақ мерзімі, кешіктірілген бақылау, мүгедектерге топтастыру және мектеп таңдау сияқты әділ нәтижелерге ықпал етеді. Дегенмен, PISA 2018 нәтижелері бойынша қыздар мен ұлдар, иммигрант емес және иммигрант білім алушылар арасындағы жетістік алшақтығы ЭЫДҰ-дағы ең жоғары көрсеткіштердің бірі болып қала береді.

Білімге салыстырмалы түрде жоғары шығындарға қарамастан, Норвегияның PISA ұпайлары уақыт өте тоқырауға ұшырады. Норвегиядағы иммигранттар санының өсуін ескере отырып, иммигрант және иммигрант емес білім алушылар арасындағы жетістіктер арасындағы айырмашылықты жою басымдылық болып табылады. Жастарды еңбек нарығына жақсырақ дайындау үшін Норвегия орта мектепті, әсіресе кәсіптік білім беруді аяқтау көрсеткіштерін жақсартуға назар аударуы керек. Осыған байланысты бос студенттер орындарының санын көбейту басты назарда болмақ. Тағы бір мәселе – педагогикалық ұжым мен мектеп басшыларының жалақысын көтеру, білім берудің барлық деңгейіне білікті кандидаттарды тарту. Норвегия сондай-ақ

мектеп пен мұғалімнің бағалауын құзыретті дамыту тетіктерімен жақсырақ сәйкестендіруге ұмтылуы керек. Қаржыландыру тұрғысынан жоғары оқу орындарына салынған инвестициялар оқуды уақытылы аяқтауға және аз қамтылған топтардың көбірек қатысуына әкелмеді. Норвегия табысты қатысуды және уақытылы аяқтауды жақсарту және ынталандыру үшін мақсатты және заттай шараларды зерттеуі керек.

PISA 2018 деректері бойынша Норвегиядағы үлгермеу деңгейі ЭЫДҰ орташа деңгейінен төмен болды, білім алушылардың 19,3%-ы 2-деңгейден төмен оқу дағдысына қол жеткізді, ал ЭЫДҰ орташа көрсеткіші 22,6%. Сол сияқты Норвегиядағы білім алушылардың шамамен 11%-ы оқуда үздік болды, яғни олар PISA оқу сынағында 5 немесе 6 деңгейге жетті (ЭЫДҰ орташа көрсеткіші 9%). Білім алушылардың ұпайлары да математика бойынша ЭЫДҰ орташа көрсеткішінен жоғары болды және ғылымдағы ЭЫДҰ орташа көрсеткіштеріне сәйкес болды. Дегенмен, білім беруге салыстырмалы түрде жоғары шығындарға қарамастан, Норвегияның PISA ұпайлары бағаланатын үш негізгі бағыт бойынша барлық PISA циклдері бойынша тұрақты болып қалды. Норвегияда ЭЫДҰ елдері арасында білім алушылардың әлеуметтік-экономикалық деңгейіне қатысты ең төмен үлгерім алшақтықтары болды. PISA 2018-де әлеуметтік-экономикалық мәртебе оқу ұпайларындағы айырмашылықтың 7,5%-ын түсіндірді, бұл ЭЫДҰ орташа 12%-дан әлдеқайда төмен. Сонымен бірге иммигранттардың жынысына немесе шығу тегіне байланысты өнімділік алшақтықтары салыстырмалы түрде жоғары болып қалды. Ұлдар үшін орташа оқу көрсеткіші қыздарға қарағанда 47 ұпайға төмен болды, ал ЭЫДҰ орташа 30 ұпаймен салыстырғанда. ЭЫДҰ (2018) жақында Норвегияға өнімділіктегі осы гендерлік олқылықтарды жоюға көмектесетін бірқатар саясаттар мен тәжірибелерді анықтады. Иммигранттардан шыққан білім алушылар білім алушылардың әлеуметтік-экономикалық профилін түзегеннен кейін иммигрант емес ортадан шыққан құрдастарына қарағанда оқуда 33 ұпайға төмен жинады. Үлгерімдегі бұл айырмашылық ЭЫДҰ орташа 24 ұпай айырмашылығынан көп болды.

Норвегияда иммигрант және иммигрант емес текті білім алушылардың жетістіктеріндегі айырмашылықтар басымдық болып қала береді, өйткені ел халқының саны әр түрлі болады. PISA 2018 қорытындысы бойынша иммигрант болған білім алушылар жалпы білім алушылар санының 12,4%-ын құрады, бұл ЭЫДҰ орташа 3,2 пайыздық тармақпен салыстырғанда 2009-2018 жылдар аралығында 5,6 пайыздық тармаққа өсті. Норвегияда иммигранттар интеграциясының салыстырмалы түрде оң көрсеткіштері бар. PISA 2018 деректері Норвегияда иммигрант болған білім алушылардың белгілі бір мектептерде шоғырлану ықтималдығы аз болғанын көрсетеді, дегенмен кейбір сегрегация әлі де бар (Норвегия иммигрант білім алушыларды алып тастау индексіне орта есеппен 0,45 баллмен салыстырғанда 0,36 балл алды). Сонымен қатар PISA 2018 қорытындысы бойынша Норвегияда иммигрант болған білім алушылардың 83,4%-ы мектепте өздерін бөгде адам ретінде сезінбейтінін хабарлады (ЭЫДҰ орташа көрсеткіші 77,1%). Дегенмен, TALIS 2018

қорытындысы бойынша Норвегиядағы білім алушылардың 15,3%-ы ғана орта есеппен 25,5%-бен салыстырғанда, көпмәдениетті немесе көптілді ортада сабақ беруге «жақсы дайындалған» немесе «өте жақсы дайындалғанын» хабарлады. Ұлттық зерттеу (2020) COVID-19 пандемиясының әртүрлі теріс әсерлерін иммигранттар қауымдастығы қаттырақ сезінетінін болжайды. Норвегия мұны жеңілдету үшін кейбір шараларды енгізді (1-тармақты қараңыз); білім беру прогресінің орта және ұзақ мерзімді салдары анық болған сайын бұл күш-жігерді күшейту қажет болады [62].

Словения тәжірибесі

Еуропалық құрылымдық қорлардың қолдауымен Білім, ғылым және спорт министрлігі үлгерімі төмен білім алушылар мен мектептерді қолдау мақсатында бірнеше бағдарламаны жүзеге асырды. Бұл шаралар негізінен әлеуметтік-экономикалық жағдайы нашар білім алушыларға, иммигранттарға немесе сығандарға бағытталған. Бірнеше мысал:

Сыған оқушыларын мектептерге табысты интеграциялау жобасы (2008-15) балабақшалар мен мектептер, сондай-ақ мұндай тәжірибе жоқ аймақтардағы педагогтер арасында инклюзивті білім берудегі жақсы ұлттық тәжірибемен алмасуға бағытталған. Ең маңызды шаралардың бірі сығандардың қоныстары мен сығандар оқитын мектептерде сығандарға көмекші беру болды. Рома одағының мәліметтері бойынша, 2010 жылдың аяғында қол жеткізілген нәтижелер сыған балаларының оқу орындарына баруын, сығандардың ата-аналары мен білім беру мекемелері арасындағы ынтымақтастықты жақсартуды, сығандардың білім мен тәрбиенің маңыздылығы туралы хабардарлығын арттыруды, сондай-ақ сыған балаларын тәрбиелеуде көмекшілер, мұғалімдер және сыған ата-аналары арасындағы ынтымақтастықты жақсартуды қамтиды.

Иммигрант балаларды, білім алушыларды және студенттерді Словения Республикасының білім беру жүйесіне интеграциялау стратегиясы (2007) негізінде иммигрант балаларды балабақшалар мен мектептерге интеграциялау жөніндегі нұсқаулық (2009 ж., 2012 ж. түзетілген) стратегияларды, түзетулерді және олардың ата-аналарымен ынтымақтастықты қоса алғанда, иммигрант балаларды білім беру жүйесіне кіріктіруге көмектесу әдістерін анықтайды. Мектептер балаларға мектепке барар алдында және бүкіл білім беру кезеңінде қолдау көрсетеді. Сондай-ақ ата-аналарға мектептер мен балабақшалардың жұмысы мен іс-шараларына қатысу ұсынылады (мысалы, балаларымен словен тілін үйрену). Нұсқаулықтар сонымен қатар иммигрант білім алушылардың нақты қажеттіліктері үшін білім беруді жоспарлауда мектептерге қолдау көрсетуге бағытталған.

Иммигрант балаларды табысты интеграциялау бағдарламасы (2013-15) иммигрант білім алушылар үшін білім беру қызметін және мектептердегі мәдениетаралық өзара әрекеттесуді ынталандыру үшін педагогтерді дайындауды қамтамасыз етеді.

Иммигрант балаларды балабақшалар мен мектептерге біріктіруге жәрдемдесетін басқа шаралар (2012) словен тілін үйренуге кәсіби қолдау

көрсету, Словенияда оқудың бірінші және екінші жылдарында бейімделген бағалау және студенттің ана тілінде сабақ алу мүмкіндігін қамтиды. Мемлекет сонымен қатар орта мектепте иммигрант білім алушылар үшін қосымша словен тілі сабақтарын қаржыландырады.

Жұмыспен қамту және әлеуметтік қамсыздандыру министрлігі иммигранттар үшін испан тілін оқыту және жұмысқа орналасуды қолдау бағдарламаларын қаржыландырады [63].

Нидерланды тәжірибесі

Иммигрант білімі бар білім алушылар (бірінші немесе екінші ұрпақ иммигранттары) Нидерландыдағы 15 жастағы балалардың 10,6% құрайды және үлгермеу қаупі жоғары. Ұлттық дереккөздер білім алушылардың әртүрлілігінің, әсіресе жалпы орта білім беру бағдарламаларында артып келе жатқанын көрсетеді. PISA 2012-де әлеуметтік-экономикалық мәртебеге түзетулер енгізгеннен кейін иммигрант білімі бар білім алушылардың иммигрант емес білім алушыларға қарағанда математикадан айтарлықтай төмен ұпай жинады (ЭЫДҰ орташа 21 ұпаймен салыстырғанда 35 ұпай айырмашылық), 2003 және 2012 жылдар аралығындағы алшақтық төмендеді (сурет) 3). Нидерланды әлеуметтік зерттеулер институтының (Social Cultureel Planbureau, SCP) мәліметтері бойынша, мигрант білім алушылар уақыт өте келе мектептегі нәтижелерін жақсартты [64].

3 Экономикалық, тілдік, мәдени себептерге байланысты қиындықтары бар балалар үшін инклюзивті білім беру ортасын ұйымдастыру бойынша әдістемелік ұсынымдар

Білім алушылардың экономикалық, тілдік, мәдени себептерге байланысты қиындықтарының педагогикалық негіздерін, сондай-ақ осы топтағы балалар үшін инклюзивті білім беру ортасын ұйымдастырудың әлемдік тәжірибесін зерделей келе, басқа елдердегі секілді Қазақстанда да мынадай қорытынды жасауға болады. Ата-аналардың жұмыс іздеуі, жұмыссыздық, бір немесе екі ата-ананың табысының жеткіліксіздігі және соның салдарынан ішімдікке салыну, балалардың отбасына жан-жақты көмек көрсету үшін басқа қалаларда ақша табуы елдегі әлеуметтік-экономикалық жағдай балалардың білім алуына үлкен әсер етеді. Әлеуметтік-экономикалық жағдайы төмен отбасылардан шыққан балаларды және көші-қон процестеріне тартылған балаларды қолдау бойынша мемлекет тарапынан қабылданып жатқан шараларға қарамастан, мұндай мәселелер шешімін таппай отыр, атап айтқанда: білім алушыларды тегін тасымалдауды жеткіліксіз ұйымдастыру, оқу үлгерімінің төмендігі, психологиялық-педагогикалық білім деңгейінің жеткіліксіздігі, білім алушыларға қолдау көрсету жеткіліксіздігі, отбасында оқыту мен тәрбиелеу үшін қажетті жағдайлардың жоқтығы, балалар еңбегін қанау, Қазақстан Республикасының аумағында уақытша болатын шетелдік балаларды оқытумен төмен қамту, қараусыз қалған және оқшауланған балалар туралы статистикалық мәліметтердің болмауы, Қазақстанда тұратын көші-қон, көшіп келген отбасы балаларының құжаттарының болмауы және т.б.

Қазақстан балалардың инклюзивті білім беру құқықтарын реттейтін бірқатар халықаралық құжаттарды, мысалы, Бала құқықтары туралы Конвенция [65], Мүгедектердің құқықтары туралы Конвенция [66], Ерекше қажеттіліктері бар адамдардың білім беру саласындағы принциптері, саясаты және практикалық қызметі туралы Саламанка декларациясы [67], Білім беру саласындағы кемсітушілікке қарсы күрес туралы Конвенция [68] ратификациялағанын, инклюзивті білім беру бойынша нормативтік құқықтық базасы қалыптасқанын [69] ескере отырып, елде барлық білім алушылар үшін инклюзивті білім беру ортасын құру үшін қажетті ресурстар бар екендігін айта аламыз. Бұл ретте, елімізде инклюзивті білім берудің жай-күйін зерделеу бойынша жүргізілген зерттеулердің нәтижелері, әлемдік тәжірибе ЭЫДҰ [70] жіктемесіне сәйкес ерекше білім беруді қажет ететін балалардың барлық топтары қажетті психологиялық-педагогикалық қолдауды бірдей дәрежеде алмайтынын көрсетеді. Қазақстанда, ЭЫДҰ-ның көптеген елдеріндегідей даму мүмкіндіктері шектеулі балалар (А тобы) барынша қолдау алады, экономикалық, мәдени, тілдік факторларға байланысты қиындықтары бар білім алушылар (С тобы) ең аз қолдаумен қамтылды.

Осыған байланысты бұл бөлімде осы топтағы балаларды оқытуды ұйымдастырудың озық халықаралық және отандық тәжірибесі жинақталып,

педагогтерге, мектеп әкімшілігіне, мемлекеттік органдарға арналған ұсынымдар кешені ұсынылады.

Инклюзивті білім беру ортасын ұйымдастыруда жеке тұлғаның жеке типологиялық сипаттамаларын есепке алу.

Мектептегі оқу іс-әрекетінің көптеген зерттеулері бала тәрбиесінің табыстылығы білім алушы тұлғасының жүйке жүйесінің қызмет ету ерекшеліктеріне байланысты жеке физиологиялық және психологиялық факторларға негізделгенін көрсетеді. Бұл факторлар И.П. Павлов теориясында сипатталған жоғары жүйке қызметінің түрлерінің теориялық негіздеріне, Б.М. Тепловтың теориясында сипатталған жүйке жүйесінің негізгі қасиеттеріне, Теплов-Небылицынның зертханасында алынған жүйке жүйесін зерттеу нәтижелеріне негізделген [71]. Бұл теориялық негіздерді орта білім беру ұйымдарының педагогтары оқу процесін ұйымдастыру кезінде, оның ішінде барлық оқушылар үшін инклюзивті білім беру ортасын құру кезінде ескеруі қажет.

Сонымен, И.П. Павлов теориясы бойынша жүйке жүйесінің төрт түрі ажыратылады.

Бірінші түрі қозу мен тежелудің әлсіз процестеріне байланысты «әлсіз немесе меланхолик» деп аталды.

Екінші түрі қозу мен тежелудің күшті процестерін, сондай-ақ қозу процестерінің тежелуден басым болуын ескере отырып, «қозғыш немесе холерик» деп аталады.

Үшінші түрі – «сангвиник» жүйке жүйесінің қозғалғыштығымен сипатталады.

Төртінші түрі – «флегматик» жүйке процестерінің инерттілігімен ерекшеленеді.

Павлов сипаттаған жүйке жүйесінің түрлерінің саны түпкілікті емес екенін атап өткен жөн, өйткені адамда жүйке жүйесінің аралас қасиеттері болуы мүмкін, оны педагогтер практикалық іс-әрекетте де ескеруі керек. Сондай-ақ тұлғаның мінез-құлқының негізіне жүйке жүйесінің қасиеттері ғана емес, сонымен бірге жүре пайда болған қасиеттер жатады [71].

Павлов Б.М. ізбасарлары жүйке жүйесінің үш қасиетін анықтады:

Бірінші қасиет – тежелу арқылы қозудың өзгеру жылдамдығымен, қозу арқылы тежелумен сипатталатын жүйке процестерінің қозғалғыштығы.

Екінші қасиет – жүйке процестерінің пайда болуы мен аяқталу жылдамдығымен сипатталатын жүйке процестерінің лабильділігі.

Үшінші қасиет – шартты байланыстардың қалыптасуы кезінде көрінетін тежелу және қозу процестерінің жүйке жүйесінің генерациясының жылдамдығы мен жеңілдігімен сипатталатын жүйке процестерінің динамизмі [71].

Тепловтың зертханасы жүйке жүйесінің күшінің **бес** сипаттамасын да анықтады:

1. Жүйке жасушаларының әрекет ету шегі;
2. Қозу процесінің шоғырлануы;
3. Бөтен тітіркендіргіштердің тежеу әрекетіне қарсылық;

4. Күш заңының көріну дәрежесі;
5. Абсолюттік сезімталдықтың мәні.

Жоғарыда аталған жүйке жүйесінің қасиеттерін мектептегі оқу-тәрбие процесін ұйымдастырған кезде педагогтер ескеруі керек, өйткені жүйке жүйесінің түрлеріне байланысты жүйке жүйесі әлсіз білім алушыларда да, жүйке жүйесі күшті сынып ұжымында болуы мүмкін.

Төменде білім алушылардың жүйке жүйесі күштерінің әртүрлі түрлерімен ерекшелейтін оқу жағдайларының мысалдары берілген [71]:

1. Жұмыстың ұзақтығы, қарқындылығы (сыныпта да, үйде де);
2. Оқу күнінің ұзақтығы (6-7 сабақ);
3. Емтихан, сынақ;
4. Жылдам қарқынмен жұмыс істеу керек сабақ;
5. Сәтсіз жауаптан кейінгі жағдай, айыптау;
6. Зейінді үнемі бөлуді қажет ететін сабақ;
7. Шулы, мазасыз ортада жұмыс істеу;
8. Біркелкі, біртекті жұмыстарды орындау;
9. Алгоритм бойынша жұмысты, сонымен қатар жүйелеуді, жоспарлауды қажет ететін жұмыстарды орындау;
10. Өзін-өзі бақылау.

Жүйке жүйесінің түрлеріне байланысты білім алушылар оқу материалын әртүрлі тәсілдермен меңгереді. Мысалы, жүйке жүйесі әлсіз білім алушылар күрделі тапсырманы, мәселен, тестті орындаған жағдайда шиеленіске ұшырайды, тез шаршайды, тапсырмаларды уақытында орындауға қорқады. Сондай-ақ олар жазбаша тапсырмаларды сәтті орындау кезінде ауызша жауап беру кезінде мазасыздықты сезінеді. Бұл білім алушыларға тән тағы бір қасиет – әрекеттің бір түрінен екіншісіне әлсіз ауысуы (мысалы, педагог жаңа материалды түсіндіруге, сауалнамаға, жазбаша тапсырмаларды орындауға нұсқауға байланысты бірнеше әрекеттерді орындағанда). Осы ерекшеліктердің болуына қарамастан жүйке жүйесі әлсіз білім алушыларда бірқатар артықшылықтар бар. Мысалы, оларға мұқият жоспарлауды және ұзақ дайындықты, сондай-ақ ұйымдастырылған жұмыс кестесін сақтауды талап ететін біртекті, монотонды әрекеттерді орындау оңай беріледі.

Жүйке жүйесі күшті білім алушыларға келетін болсақ, олар шектеулі уақыт ішінде жауапты тапсырмаларды орындай білу, өзіне сенімділік, кез келген күрделіліктегі тапсырмаларды жазбаша да, ауызша да орындай білу, ептілік, ортаның әртүрлі түрлерінде шоғырлану секілді қасиеттермен сипатталады. Сонымен қатар жүйке жүйесі әлсіз білім алушыларға қарағанда, жүйке жүйесі күшті білім алушыларға біркелкі сипаттағы тапсырмаларды орындауды талап ететін бірсарынды сабақтарды орындау қиынырақ болады. Мұндай тапсырмаларды орындау кезінде білім алушылар басқа сыныптастарының назарын аудара бастайды, педагогке сұрақ қояды, тәртіпті бұзады және т.б. Сондай-ақ жүйке жүйесі күшті білім алушылар нақты алгоритмді қажет ететін тапсырмаларды орындауда қиындықтарға тап болады: мысалы, күрделі талдау, алгебралық амалдар және т.б. Жүйке жүйесі күшті білім алушылардың

ерекшелігі – жаңа материалды қайталауды ұнатпайтындығы, бұл оларды жалықтырып, немқұрайлы етеді. Сонымен бірге бұл білім алушылар жаңа материалды оңай меңгереді [71].

Жүйке жүйесі әртүрлі білім алушыларда пайда болатын оқу жағдаяттарының жоғарыда аталған ерекшеліктерін ескере отырып, психологтар да педагогтерге бақылауға үлкен көңіл бөлуді ұсынады, олардың пікірінше, бұл оқу іс-әрекетінің табысты факторларының бірі болып табылады. Жүйке жүйесі әлсіреген білім алушыларға қарағанда, жүйке жүйесі күшті білім алушылар өз іс-әрекеттерін бақылауды аз пайдаланады.

Жүйке жүйесінің тағы бір қасиеті педагогтердің оқу-тәрбие процесін ұйымдастыруда назар аударуы қажет – **жүйке жүйесінің қозғалғыштығы.**

Білім алушыларды жүйке жүйесінің түріне қарай келесі оқыту жағдайлары (жылжымалы және инертті жүйке жүйесі бар білім алушылар) сараланады:

1. Мазмұны мен шешу әдістері жағынан алуан түрлі тапсырмаларды орындау;

2. Жұмыстың жоғары қарқыны;

3. Зейіннің тез ауысуы;

4. Тапсырманы орындауға бөлінген шектеулі уақыт кезеңі;

5. Жұмыстың біркелкілігі, бірсарындылығы;

6. Жұмыстың ұзақтығы;

7. Жаңаны меңгеру және ескі материалды қайталау;

8. Жүйелеу, схемаларды құрастыру.

Жоғарыда аталған оқу жағдайларын педагогтер инклюзивті білім беру ортасын құру кезінде де ескеруі керек.

Жоғарыда сипатталған білім алушылардың психофизиологиялық ерекшеліктерін есепке алу педагогтерге әртүрлі жеке қабілеттері мен ерекше білім беруді қажет ететін білім алушыларды оқытуда жеке тәсілді тиімді қолдануға көмектеседі.

Психикалық және сөйлеу әрекетіндегі жүйке жүйесінің күшінің көріністерін диагностикалау үшін «Ажырату», «Аналогияларды қалыптастыру», «Ассоциациялар» сияқты психодиагностикалық әдістерді қолдану ұсынылады. Психикалық және сөйлеу әрекетіндегі жүйке жүйесінің лабильділігінің көріністерін анықтау үшін «Нұсқауларды орындау» және «Код» сияқты әдістерді қолдануға болады. Жүйке жүйесінің қозғалғыштығының көрінісін диагностикалау үшін «Цифрлық ассоциациялар» (фон және альтерация) және «Ой-сөйлеу стереотипі» сияқты әдістерді жүргізу ұсынылады [71]. Жүйке жүйесінің қасиеттерін анықтаудың тиімді әдістерінің бірі педагогтер Акимова мен Козлованың айтуы бойынша қолдануға ұсынылған бақылау әдісі. Бақылау нәтижелері нәтижелі болуы үшін оны әртүрлі жағдайларда, оның ішінде сабақтан тыс жұмыстарда эпизодтық емес, жүйелі түрде өткізу ұсынылады. Бақылауды жүргізген кезде педагог зерттеуші ретінде жүйке жүйесінің өнімді жақтарын ғана емес, процессуалдық, динамикалық жақтарын да ескеруі қажет. Жүйке жүйесі әлсіз және күшті білім алушылардың тиімділік дәрежесі әртүрлі

болғанымен, педагог өз қызметінің нәтижесіне қарай өзінің жүйке жүйесінің түрін (күшті немесе әлсіз) анықтай алмайды, өйткені екі білім алушы да қажетті жағдайлар құру кезінде нәтижелі бола алады. Осыған байланысты педагогтің білім алушыларды белгілі бір тапсырманы орындау (мәселені шешу) процесінде бақылауы маңызды, оның барысында жүйке жүйесінің қасиеттері барынша көрінеді (*мысалы, тез шаршау, режимді сақтау, белгілі бір алгоритм бойынша тапсырманы орындау және т.б.*).

Педагогтердің білім алушылардың психофизиологиялық ерекшеліктерін меңгеруі және білім алушыларға жеке көзқарасты қолдануы олардың оқу-тәрбие процесін тиімді ұйымдастыруға көмектесетінін атап өткен жөн. **Жеке көзқарас** «білім алушылардың жеке психологиялық ерекшеліктеріне бағдарлау, олармен жұмыс істеуге олардың жеке ерекшеліктеріне сәйкес келетін арнайы әдістер мен әдістерді енгізу» деп түсініледі [71]. Жеке тәсіл тек сабақта ғана емес, білім алушылардың сабақтан тыс жұмысында да қолданылуы керек. Жеке тәсілді қолдана отырып, педагог негізін салушы Л.В. Выготский [73] болып табылатын «проксимальды даму аймағымен» анықталатын баланың жеке мүмкіндіктерін меңгеруі керек.

Білім алушылардың психофизиологиялық ерекшеліктерін ескеру және оқытудың жеке тәсілін қолдану педагогтің жеке қабілеті әртүрлі және ерекше білім беруді қажет ететін балалармен жұмыс істеу дағдыларын қалыптастыруға ықпал ететінін атап өткен жөн. Білім алушылармен жұмыс істеудің келесі әдістері инклюзивті тәжірибені дамытуда ел педагогтерінің кәсіби құзыреттілігін арттыруға көмектеседі және білім алушылардың жеке ерекшеліктері мен ерекше білім беру қажеттіліктеріне байланысты бейімделуі мүмкін [71].

Оқытудағы жеке тәсілді қолдану кезінде педагогтер білім алушының оқу әрекетінің жеке стилін де ескеруі керек, оның қалыптасуына педагог белсенді қатыса алады. Білім алушы іс-әрекетінің жеке стилі баланың өз іс-әрекетінің «күшті» және «әлсіз» жақтарын білуін білдіреді, бұл оның өзінің күшті жақтарын нығайтуға және кемшіліктерді жеңуге көмектеседі.

Төменде келтірілген жүйке жүйесі әлсіз және инертті типті білім алушылардың күшті және әлсіз жақтарын талдау педагогтерге білім алушылардың оқу әрекетінің жеке стилін қалыптастыруға көмектеседі [71].

Жүйке жүйесі әлсіз білім алушылардың күшті жақтары:

1. Біркелкі, бірсарынды әрекеттерді қажет ететін жағдайлар (бір типті тапсырмаларды шешу, тарих пен географиядан контурлық карталарды толтыру және т.б.);

2. Белгілі бір алгоритм, схема, шаблон бойынша тапсырмаларды орындау (алгебралық есептерді жеңілдету кезінде математикалық формулаларды ретімен қолдану);

3. Алдағы іс-шараларды жоспарлау (аптаға, айға, тоқсанға жоспарлау), материалды санатқа бөлу, жіктеу, жүйелілік пен байланыстарды іздеу;

4. Сыртқы тіректерді және көрнекі материалдарды пайдалану (графиктер, диаграммалар, сызбалар, кестелер);

5. Оқыған материалды жүйелеу, үлгі бойынша жұмыс, орындалған тапсырманы тексеру.

Жүйке жүйесі инертті білім алушылардың күшті жақтары:

1. Тапсырмаларды көп уақыт бойы алаңдатпай орындай білу;
2. Психикалық белсенділікті ұзақ уақыт сақтай білу;
3. Ұзақ уақыт бойы біркелкі жұмысты орындау мүмкіндігі;
4. Ұзақ мерзімді есте сақтау қабілеті жақсы дамыған;
5. Оқу тапсырмаларын орындаудағы дербестіктің жоғары дәрежесі (сынып пен педагогке тәуелсіз жеке жұмыс)
6. Баяулық, төзімділік (педагогті мұқият тыңдауға ұмтылу, мысалы, жаңа материалды түсіндіру кезінде);

3-кесте – Жүйке жүйесі әлсіз білім алушылардың қиындықтарын жою жолдары

Қиындық атауы	Компенсация (жеңу) әдісі
Тез шаршағыштық	Жиі демалу үзілістерін пайдалану, бірінші кезекте күрделірек тапсырмаларды орындау, әлеуметтік, қозғалыс әрекеттеріне ауысу мүмкіндігі (қарым-қатынас, спорт, ойындар)
	Күнделікті жоспар құру, өз іс-әрекетінді жоспарлау
Ақыл-ой жұмысының баяу қарқыны	Тапсырмаларға алдын ала дайындық (өз конспектілерін, диаграммаларын, жоспарларын құрастыру)
Жауапты тапсырманы орындау кезіндегі нейропсихикалық стресс (мысалы, емтихан)	
Концентрацияның болмауы, бұрынғы істерден және қоршаған ортадан толығымен алшақтай алмау	Үй тапсырмасына дайындалу үшін қосымша ресурстарды пайдалану (сөздіктер, энциклопедиялар, қосымша әдебиеттер)
	Бақылау мен өзін-өзі тексеруді күшейту

4-кесте – Жүйке жүйесі инертті білім алушылардың қиындықтарын жою жолдары

Қиындық атауы	Компенсация (жеңу) әдісі
Баяу жұмыс қарқыны	Білім алушыға жауап беруге қосымша уақыт беру
	Тапсырманы мерзімінен бұрын орындау, алдын ала жауаптарды дайындау
	Біркелкі қарқынды сақтау, алаңдамай жұмыс жасау
	Қосымша, алдын алу шараларын жүзеге асыру (педагогтің көрнекі материалды ойланып орналастыруы: диаграммалар, графиктер кестелері)
	Күтілетін қызметті болжау және жоспарлау (мүмкін сұрақтар мен оларға жауаптар, тапсырма түрлері)

Жүйке жүйесінің әлсіз және инертті типтері бар білім алушылардың артықшылықтары мен кемшіліктерін қарастыра отырып, оқу материалын сәтті меңгеру үшін педагог білім алушының бойында өзінің сіңірген еңбегіне барабар өзін-өзі бағалауды қалыптастыру қажет екенін атап өту керек, психофизиологиялық ерекшеліктеріне сүйене отырып, кемшіліктердің орнын толтыру жолдарын үйретуі керек. Егер педагог оқу іс-әрекетінің психофизиологиялық ерекшеліктерін және жеке стилін анықтауда қиындықтарға тап болса, ол Қазақстан Республикасының Білім және ғылым министрлігінің білім алушының ерекше білім беру қажеттіліктерін бағалау және оған тиісті психологиялық-педагогикалық қолдау көрсету жөніндегі 2022 жылғы 12 қаңтардағы №4, 12 [74, 75] бұйрықтарына сәйкес мектептегі психологиялық-педагогикалық қолдау қызметінің мамандарына хабарласуы керек екенін атап өткен жөн.

Білім алушылардың психофизиологиялық ерекшеліктерінен, олардың оқу іс-әрекетінің жеке стилінен басқа, білім алушылардың оқу материалын табысты меңгеруінің маңызды құрамдас бөлігі **педагогтің жеке педагогикалық стилі** болып табылады, ол оның білім алушылармен қарым-қатынасын құрудан тұрады, ол оның мектептегі мотивациясына тікелей әсер етеді. Ғалымдар педагогикалық стильдің тұлғалық және кәсіби ерекшеліктерін анықтайды. Кәсіби мінездемелерге: сабақты құрастыру ерекшеліктері, сұрақ қою, бағалау әдістері мен әдістерін таңдау, педагогтің мәдениеті, оның қызығушылығы, өмір тәжірибесі жатады. Педагогтің психофизиологиялық ерекшеліктерінің оның педагогикалық стиліне әсерін де атап өткен жөн.

Ғалымдар жеке педагогикалық стильді қалыптастырудың **үш** негізгі шартын анықтайды:

1. Білім алушылардың жеке мүмкіндіктері мен ерекше білім беру қажеттіліктерін есепке алу;

2. Педагогикалық іс-әрекет пен өз бетінше жұмыс істеу барысында мұғалімнің өзіндік жеке типологиялық ерекшеліктерін сезінуі;

3. Оқу-тәрбие үрдісін сапалы құру үшін өзіндік жеке типологиялық ерекшеліктерін пайдалануға ұмтылу және қабілеттілік; өзін-өзі жетілдіру бойынша жұмыс істеуге дайын болу.

Инклюзивті білім беру ортасын ұйымдастыру кезінде тұлғаның жеке типологиялық ерекшеліктерін ескеру нәтижелерін қорытындылай келе, педагогтерге келесі факторларға назар аудару ұсынылады:

1. Білім алушылардың психофизиологиялық ерекшеліктерін (жүйке жүйесінің қасиеттері, білім алушылардың темперамент типтері), олардың жеке мүмкіндіктері мен ерекше білім беру қажеттіліктерін есепке алу;

2. Білім алушылардың оқу әрекетінің жеке стилін қалыптастыру;

3. Білім алушының жеке педагогикалық тәсілді қолдануы;

4. Білім алушының жеке педагогикалық стилін қалыптастыру;

5. Білім алушының өзіндік жеке типологиялық ерекшеліктерін сезінуі және үздіксіз өзін-өзі жетілдіруге ұмтылуы.

Инклюзивті білім беру ортасын құрудағы білім алушылардың жеке типологиялық ерекшеліктерінің рөлін қарастыра отырып, ресейлік әріптестердің тәжірибесіне сүйене отырып, ерекше білім беруді қажет ететін білім алушылардың әлеуметтік-педагогикалық қолдаудың рөлін қарастыруды ұсынамыз.

Экономикалық, тілдік, мәдени себептерге байланысты оқуда қиындықтары бар білім алушыларға әлеуметтік-педагогикалық қолдау көрсету технологиялары

Әлеуметтік тәуекел тобына жататын отбасылардан ерекше білім беруді қажет ететін білім алушылармен жұмыс істеудің тиімді технологияларының бірі білім алушыларға әлеуметтік-педагогикалық қолдау көрсету технологиясы болып табылады.

Сонымен, әлеуметтік-педагогикалық қызметтің технологиялары «әлеуметтік-педагогикалық міндет немесе шешіліп жатқан мәселе шеңберінде диагностикаланатын және болжауға болатын нәтижені аспаптық түрде қамтамасыз ететін әрекеттердің, операциялардың және процедуралардың реттелген жиынтығы» [77] деп түсініледі. Бұл процесс әлеуметтік педагогтің және тәуекел тобындағы баланың әлеуметтік-педагогикалық мәселесін шешуге қатысатын басқа субъектілердің іс-әрекетінің алгоритміне негізделген. Білім алушыларды әлеуметтік-педагогикалық қамтамасыз ету келесі кезеңдерді қамтиды: диагностикалық, мақсатты, әдістерді, әдістерді, құралдарды іздеу; ұйымдастырушылық, жүзеге асыру, рефлексиялық.

Диагностикалық және рефлексиялық кезеңдер бақылау әдістерін, сауалнамалық, тестілік әдістерді, педагогикалық мониторингті, сараптамалық

бағалауды, өмірбаяндық әдістерді қамтиды. Мақсатты кезеңде сараптамалық болжау әдісі жүргізіледі, іске асыру кезеңінде: сендіру, әңгімелесу, дау-дамай, әңгіме, дәріс, жаттығу, ойын, көтермелеу, жазалау сияқты әдістер жүргізіледі [77].

Әлеуметтік-педагогикалық қолдау технологияларын қолдана отырып, **әлеуметтік-экономикалық жағдайы төмен отбасылармен (аз қамтылған отбасылар) және осы отбасыларда тәрбиеленетін балалармен жұмыс істеу технологияларын** қарастырыңыз.

Ресейлік мұғалімдердің тәжірибесіне сәйкес отбасын әлеуметтік-педагогикалық қолдаудың келесі бағыттары бөлінеді:

1. әлеуметтік-педагогикалық қызметтің функционалдық мағынасына сәйкес (профилактикалық жұмыс, бейімдеу жұмысы, оңалту жұмысы);
2. әлеуметтік-педагогикалық қызметтің негізгі пәніне сәйкес

Ресейлік мұғалімдердің тәжірибесіне сәйкес отбасын әлеуметтік-педагогикалық қолдаудың келесі бағыттары бөлінеді:

- баланы оқытумен, тәрбиелеумен байланысты мәселелерге қатысты; отбасына қатысты мәселелер және оның дағдарыс кезеңдері туралы);
- отбасының ерекше мәртебесіне қатысты (мигранттар, аз қамтылған отбасылар).

1. қызмет саласына сәйкес (мектепте, бос уақытты өткізу саласында, тұрғылықты жері бойынша отбасымен өзара әрекеттесу);

2. көрсетілетін көмектің түрлері мен нысандарына сәйкес (психологиялық-педагогикалық кеңес беруді ұйымдастыру, бала мен отбасының құқықтарын қорғау, ата-ананы оқыту);

3. отбасымен жұмыс істеудің теориялық негіздемесіне сәйкес (психологиялық бағытталған, әлеуметтік бағдарланған, кешенді бағдарланған тәсілдер) [77].

Әлеуметтік-экономикалық жағдайы төмен отбасымен жұмыс диагностикадан басталады, ол тұтас немесе дискретті болуы мүмкін.

Біртұтас диагностика деп отбасының барлық функционалдық және құрылымдық ерекшеліктерін, оның ішінде оның барлық мүшелерінің ерекшеліктерін ескеру қажет болатын интегралды жүйе ретінде отбасының диагностикасы түсініледі.

Дискретті диагностика отбасының жеке ерекшеліктерін, мысалы, оның табыс деңгейін және оның балаға әсерін анықтау деп түсініледі.

Отбасының материалдық жағдайын бағалау үшін келесі факторлар ескеріледі:

- отбасының табыс деңгейі;
- отбасының тұрғын үй-тұрмыстық жағдайы;
- отбасы пәндік ортасы;
- отбасы мүшелерінің әлеуметтік-демографиялық сипаттамалары.

Бұл факторлар отбасының қазіргі әлеуметтік-экономикалық жағдайы (төмен, орташа немесе жоғары) жөнінде қорытынды жасауға мүмкіндік береді.

Төмен әлеуметтік-экономикалық мәртебе күнкөріс деңгейінің шамасымен, тұрғын үй нормаларымен айқындалатын нақты өлшемдерге ие және отбасының тұрғын үй-тұрмыстық жағдайларын зерттеу барысында, білім алушылардың ата-аналарына сауалнама жүргізу және сұхбат беру барысында табыстары туралы анықтамалармен расталады.

Отбасын диагностикалау деректеріне сәйкес отбасын әлеуметтік-педагогикалық сүйемелдеудің тиісті тәсілдері таңдалады: психологиялық-бағдарланған, әлеуметтік-бағдарланған және кешенді тәсілдер.

Психологиялық бағдарланған тәсілге сәйкес (М.Ричмонд, г. Гамильтон, Ф. Холлис, В. Робинсон және т. б.) аз қамтылған отбасынан шыққан бала мен оның ата-анасының проблемасын шешу үшін, ең алдымен, өзіне деген көзқарасын, айналасындағыларға деген көзқарасын өзгерту, туындаған қиындықтарды шешуде қажетті дағдылар мен дағдыларды игеру қажет. Бұл тәсіл жұмыстың психологиялық және педагогикалық әдістерін (білім алушылардың білім деңгейін, іскерліктерін, дағдыларын, отбасы құндылықтарының болуын, отбасы мүшелерінің психологиялық жай-күйін анықтау) жүргізуді көздейді. Бұл жұмыс жеке және топтық түрде әңгімелер, тренингтер, пікірталастар, кеңес беру және т. б. түрінде жүзеге асырылады.

Әлеуметтік-бағдарланған тәсіл (Т.Парсонс, Р. Мертон, Ч. Кули, Д. Мид, Э. Мейо және т.б.) баланың және оның отбасының белсенді қатысуын және олардың қатысуынсыз жағдайды өзгертуді көздейтін отбасының өмір сүру жағдайларын өзгерту арқылы бала мен оның отбасы мәселесін шешуді білдіреді. Бұл жұмыс күндізгі форматта да (пікірталастар, қызығушылық клубтары), сондай-ақ сырттай (БАҚ арқылы, баспа өнімдерін тарату, электрондық білім беру ресурстарын пайдалану арқылы) жүргізілуі мүмкін.

Кешенді тәсіл тек бала мен оның отбасын ғана емес, оның айналасын да өзгертуді көздейтін психологиялық-бағдарланған және әлеуметтік-бағдарланған тәсілдердің жиынтығын білдіреді. Бұл тәсілді қолдану кезінде әртүрлі мамандарды тарта отырып, отбасымен жұмыс істеудің әртүрлі формалары мен әдістері қолданылады. Орыс ғалымдарының көпшілігі (А.В. Мудрик, Л.В., Мардахаев, М.А. Галагузова, Л.Я. Олиференко және т. б.). бұл тәсіл баланың және оның отбасының проблемалық жағдайларын шешу үшін қолданылады.

Галагузова және әріптестер [77] әлеуметтік-педагогикалық қызметте қолданылатын жоғарыда аталған тәсілдерден басқа, шетелдік тәжірибеде кеңінен қолданылатын мақсатты тәсілді (проблемаға бағытталған өзара әрекеттесу моделі) қолдануды ұсынады. Өзара әрекеттесудің проблемалық-бағдарланған моделі деп отбасы мәлімдеген және мойындаған нақты практикалық міндеттерді шешуге бағытталған тәсіл, сондай-ақ мамандардың өз проблемасы туралы хабардар болуына және онымен жұмыс істеуге дайын болуына көмектесу түсініледі. Осы өзара әрекеттесу моделі бойынша жұмыс стратегиялары 4-6 ай ішінде жүйелі жұмысты қамтиды (отбасымен шамамен 12 Байланыс). Маманның жұмысы баламен жеке де, отбасымен де топтық түрде жүргізіледі (тренинг). Бұл тәсілдің ерекшелігі кәсіпқойдың отбасымен бірлескен

жұмысы, оның барысында маман отбасының қиын жағдайды шешу жолдарын өз бетінше анықтауға деген ұмтылысын ынталандырады.

Кешенді тәсіл негізінде жұмысты жүзеге асыратын әлеуметтік педагог жұмысының табысты түрлерінің бірі маман мен оның отбасы (отбасының бір мүшесі) арасында келісімшарт (шарт) жасау болып табылады. Бұл шарт мыналарды қамтиды:

- екі тарап шешуді жоспарлап отырған негізгі мәселенің немесе мәселелердің сипаттамасы;

- атқарылып жатқан жұмыстың мақсаттары мен міндеттері;

- пайдалану жоспарланған рәсімдер мен әдістер;

- мәселені шешу процесінде олардың әрқайсысының рөлін сипаттайтын клиентке және маманға қойылатын талаптар (педагог үшін кездесулер, консультативтік сипаттағы әңгімелер, хаттар, телефон қоңыраулары);

- тараптардың бірі келісімді бұзған жағдайда бірлескен қызмет пен іс-қимылдың уақыт шеңбері [77].

Отбасымен әлеуметтік-педагогикалық қызметтен басқа, әлеуметтік-экономикалық жағдайы төмен отбасылардан шыққан балаларды оқытудағы ең көп кездесетін қиындықтар үлгерімі төмен екенін ескеру қажет. Сонымен, PISA халықаралық зерттеулерінің нәтижелері әлеуметтік-экономикалық жағдайы төмен отбасылардан шыққан білім алушылар әлеуметтік-экономикалық мәртебесі жоғары отбасылардан шыққан білім алушылар мен салыстырғанда оқуда қиындықтарға жиі ұшырайтынын көрсетеді [78]. Бұл қиындықтар қолайсыз психологиялық климат, тәртіп мәселелері, сыныптың үлкен мөлшері, мұғалімдердің әртүрлі ерекше білім беруді қажет ететін балалармен жұмыс істеуге жеткіліксіз дайындығы, материалдық-техникалық базаның әлсіздігі, ұйымдастырылған бос уақыттың болмауы сияқты факторларды қамтуы мүмкін [78].

Әдістемелік ұсынымдардың екінші бөлімінде сипатталған озық халықаралық тәжірибені зерделеу әлеуметтік-экономикалық жағдайы төмен отбасылардан шыққан балалармен педагогтердің жұмыс стратегияларының кейбір оң мысалдарын атап өтуге мүмкіндік берді. Мысал ретінде, педагогтердің назарына ғылыми зерттеу нәтижесінде дамыған әлеуметтік-экономикалық жағдайы төмен отбасылардан шыққан білім алушыларымен Англия педагогтерінің жұмысының табысты технологиялары ұсынылады.

Бес кедей ауданда орналасқан Англияның отыз бастауыш мектебінде жүргізілген бойлық зерттеудің мақсаты осы табысты мектептерде жұмыс істеудің жалпы стратегияларын, көшбасшылық шешімдері тұрғысынан және оларды педагогтер табысқа жетуде әлеуметтік-экономикалық жағдайы төмен отбасылардан шыққан білім алушыларды қолдау үшін қалай жүзеге асыратынын түсіну болды [79].

Бұл зерттеудің негізі Сен мен Насбаум әзірлеген «Мүмкіндіктерге көзқарас» (Carability approach) болды, ол өмір сапасын бағалауға және әлеуметтік әділеттілікті анықтауға салыстырмалы тәсіл ретінде анықталды. Сен [80] айырмашылықтарды үш жолмен анықтайды: физикалық және ақыл-ой

қабілеттері секілді жеке сипаттамаларға сәйкес; туылған саяси, әлеуметтік және мәдени жағдайлар секілді сыртқы жағдайларға сәйкес; ресурстарды құнды әрекеттерге айналдыру қабілетіне сәйкес, мысалы, оқу және жазу қабілеті. Бұл айырмашылықтар әлеуметтік-экономикалық мәртебе сияқты жағдайларға байланысты кемшіліктер мен артықшылықтардан тұратын теңсіздік пен әділетсіздіктің көзі болып табылады. Мұндай айырмашылықтар ресурстар мен мүмкіндіктердің тарату үлгілері әділетсіз және тең емес болуы мүмкін дегенді білдіреді.

Бродериктің мүмкіндігі шектеулі балаларды жалпы білім беру процесіне қосудың теориялық негізіне ұқсас «Мүмкіндіктерге көзқарас» [81] төрт сұрақты қолдана отырып, оның мүшелерінің мүмкіндіктеріне сәйкес белгілі бір топ үшін білім берудегі теңдік туралы сұраққа жауап беру үшін негіз құруға көмектеседі:

1. Мүмкіндіктерді дамыту контекстінде білім берудегі теңдік дегеніміз не?
2. Неліктен біз мүмкіндіктер контекстінде білім берудегі теңдік туралы ойлауымыз керек?
3. Кімді ескеру керек?
4. Мүмкіндіктер контекстінде теңдікті қалай сақтайтынымызға қалай көз жеткіземіз?

Мүмкіндіктер контекстіндегі білім берудегі теңдік туралы бұл шеңбер мектеп педагогтері мен директорларына, ең алдымен, әлеуметтік-экономикалық жағдайы төмен отбасылардан шыққан балаларға назар аударуға, барлық білім алушыларды тең қамтамасыз ету үшін мектептегі барлық процестер мен тәжірибелердің негізінде жатқан осы топтың балалары үшін білім берудегі теңдікті, оқыту және дамыту мүмкіндіктерін дамытуды қамтамасыз ету бойынша бірыңғай көзқарас пен мақсаттарды қалыптастыруға мүмкіндік береді.

Ұлыбритания ғалымдарының [79] зерттеулерінің нәтижелеріне назар аударуды ұсынамыз, «Мүмкіндіктерге көзқарасты» қолдану арқылы мектеп директорларымен және педагогтермен сұхбат барысында әлеуметтік-экономикалық жағдайы төмен отбасылардан шыққан білім алушылармен жұмыс істеудің тиімді стратегияларын анықтау бойынша алынған **жеті негізгі фактор мен сипаттама** ерекшеленді:

1. Мектеп ресурстарымен қамтамасыз етудің теңдік моделіне негізделген стратегиялар.

Әділ стратегиялар шешімдерді анықтайды және «әр баладан жоғары үміт күту» бар осы мектептерде ымырасыз қолданылады. Қолда бар ресурстардан барынша пайда алу үшін білім алушыларды қамтамасыз ету үнемі қайта қаралады, қызметкерлерге білім алушылардың қажеттіліктерін қанағаттандырудың жаңа тәсілдерін іздеу процесінде тәжірибе жасап, инновациялар енгізу ұсынылады. Мектептер іс-әрекет тиімсіз болған жағдайда курсты өзгертеді, ресурстар әлеуметтік-экономикалық жағдайы төмен отбасылардан шыққан білім алушыларға назар аудара отырып, әр баланың қажеттіліктерін қанағаттандыруға бағытталған. Белгілі бір ұжымдық моральдық мақсат барлық ересектердің жұмысына енеді және барлық білім алушылардың қажеттіліктеріне сенімді назар аударады, бұл барлық білім алушылар үшін

жоғары сапалы оқыту мен оқуды қамтамасыз етуге ымырасыз ұмтылысқа әкеледі (соның ішінде ерекше қажеттіліктерді үнемі анықтау). Мектепті қамтамасыз ету және отбасыларға тәлімгерлік қолдау көрсету тұрғысынан педагогтер интернет-ресурстарды пайдалану білім алушылардың қажеттіліктерін қанағаттандыруда жоғары тиімді екенін хабарлады. Бұл тәсілге қол жеткізу үшін педагогтер өз қызметкерлерін оқытуға жоғары инвестициялар білім алушылардың жеке оқу жағдайларына сәйкес арнайы дағдыларды уақтылы игеруге әкелетінін хабарлады.

2. Мектеп барлық топтардың (мінез-құлық пен көзқарастарды қоса алғанда) үлгеріміне қатысты жоғары күтулердің ұшталған мәдениеті шеңберінде және балалар мен ересектерге тең дәрежеде талқылауға жатпайтын критерийлер жиынтығына сәйкес жұмыс істейді.

Бұл мектептерде білім алушылар мен ересектердің барлық топтарының қызметіне қатысты күтілетін нәтижелер талқыланбайтыны анықталды, бұған академиялық үлгерімді де, жеке қасиеттерді де қоса алғанда, қолайсыз жағдайдағы топ үшін белгіленген және қолдау көрсетілетін өте жоғары үміттер мысал бола алады. Білім алушылардың оқу процесінде тұрақты мінез-құлқын және өміршеңдігін дамытуға айтарлықтай назар аударылады, ал басшылар мен педагогтер білім алушылардың жоғары сабаққа қатысуын қамтамасыз етуге, соның ішінде қол жеткізу қиын отбасылармен табысты жұмыс істеуге айтарлықтай қаражат салады. Барлық мектептерде физикалық орта білім алушылардың оқуы мен үлгерімін қолдау үшін керемет ресурс ұсынады (мысалы, сынып құрылымы, дисплейлер, кітапхананы қамтамасыз ету, ойынға қатысу шарттары тұрғысынан). Педагогтер білім алушылардың оқуға деген құштарлығын сақтау үшін білім алушылардың негізгі оқу дағдыларын, соның ішінде өміршеңдігін дамытуға баса назар аударады. Педагогтер ең осал отбасыларға түсіністікпен қарап, оларды барлық жағынан қолдағанымен, сабаққа қатысу және балалардың әл-ауқаты мектепте шешім қабылдауда маңызды фактор болды.

3. Мектептердің жұмысында сауатты талдау және есеп беру хаттамалары енгізілді, олар мектептерді қамтамасыз етеді: білім беру және тәлімгерлік қызметтердің сапасына тұрақты шолу, оның ішінде қажеттіліктерді қанағаттандырудың ең жақсы тәсілдері анықталған кезде өзгерістер енгізуге мүмкіндік беретін мониторинг (жылына бір рет, ай сайын немесе апта сайын қажеттілігіне қарай жүргізіледі).

Сондықтан зерттеу деректері мен бақылау деректері басқа білім алушылардың үлгерімінен артта қалу немесе қиындықтарға тап болу қаупі бар білім алушылар үшін жылдам, бірақ мұқият бағытталған іс-шараларды жүргізуге мүмкіндік береді. Бүкіл мектеп, топ және жеке білім алушы деңгейінде оқу үлгерімі мен тәлімгерлік ақпаратты орынды пайдалану анықталды. Бұл мектептердің педагогтері білім алушының үлгерімі мен олардың әлеуметтік/эмоциялық қажеттіліктері туралы нақты және дәйекті түсінікке ие болды. Үлгерімі бойынша артта қалу қаупі бар білім алушыларды қамтамасыз етудегі өзгерістер тез енгізіледі. Бұл мектептер дәлелді шешімдер кешені

негізінде жұмыс істейді (яғни зерттеуге негізделген стратегиялар жиынтығы). Олар білім алушылардың қажеттіліктеріне жауап беру кестесінің икемділігі туралы және білім алушылардың туындаған мәселелерін уақытылы анықтау және оларға жауап беру үшін көбінесе отбасылық күйзеліске немесе жүйке бұзылуына байланысты білім алушылардың дамуының барлық аспектілерін қамтитын көп қырлы бақылауды қолданғанын хабарлады. Педагогтер білім алушылардың үлгерімі мен нәтижелерін зерттеу және педагогикалық қолдау көрсетудің келесі кезеңін үйлестіру үшін тұрақты командалық жиналыстарды пайдаланады.

4. Мектептерде ғылыми зерттеулерге қатысуды қоса алғанда, барлық деңгейлерде персоналды дамытуға елеулі ресурстар салуды көздейтін біліктілікті арттырудың сараланған мәдениеті енгізілді. Бұл мектептерде педагогтер үшін тұрақты, өзекті және жоғары сапалы біліктілікті арттыру жүргізілетіні анықталды. Басшылар барлық деңгейдегі педагогтердің кәсіби білімін дамытуды ынталандырады, соның ішінде өз қызмет бағыты бойынша көшбасшылықты көрсетуді күтеді. Бұл мектептер белсенді мектепшілік зерттеулер жүргізуге бейілділігін көрсетеді, ал педагогтердің табысты практиканы меңгеруі тиісті оқытудан өту арқылы дамиды. Мұғалімдер өз тәжірибелерін үнемі қайта қарауға ниетті, бұл мектептегі зерттеу бағдарламалары мен кеңірек зерттеулерден алынған білімнің нәтижесі.

5. Әр мектепте педагогтердің білім алушылардың жетістіктері үшін жалпы жауапкершілігінің қалыптасқан мәдениеті бар. Зерттеуге қатысқан мектептерде барлық қызметкерлер білім алушылардың үлгерімін арттыруда толыққанды рөл атқаруы керек ымырасыз қабылдау бар екені анықталды. Қызметкерлер жауапкершілікті өз мойнына алады және білім алушылардың оқуы мен ілгерілеуіне толыққанды үлес қосу үшін өз әлеуетін дамыту үшін барлық мүмкіндіктерді пайдаланады. Педагогтер ересектердің сабақтарды жоспарлауға, өткізуге және бағалауға қосқан кез келген үлесі мақсатты іске асыруды және білім алушылардың академиялық және жеке үлгерімін бақылау үшін жалпы жауапкершілікті ескере отырып бағаланады деп болжады. Тағайындалған персонал оқу бағдарламасының нақты аспектілерін, соның ішінде педагог-ассистенттерді және қажет болған жағдайда көмекші персоналды басқарады. Педагогтер ең осал отбасыларға мамандандырылған қолдау көрсететін ата-аналарды қолдау қызметкерлері тарапынан қосымша ынтымақтастықты жоғары бағалады.

6. Басшылар қызметкерлерге мүмкіндік беруді және инновацияларды ынталандыруды көздейтін «лицензияланған автономия» қағидатын ұстанады (барлық деңгейдегі мұғалімдер мен басшылар үшін). Жоғары тиімді дағдылар мен білімді көрсететін қызметкерлерге көшбасшылар инновациялар мен эксперименттер жүргізу үшін лицензияланған автономияны ұсынады, соның арқасында бұл мектептер қызмет көрсетуді жақсартуға ұмтылатын шынайы білім беру қауымдастықтары болып табылады. Педагогтер мен ересектердің жеке қажеттіліктері мен білім алушылар мен топтың қажеттіліктеріне сәйкес оларды оқыту әдістерін балалардың қажеттіліктеріне

бейімдеуде дербестігі бар екенін атап өткен жөн. Басшылар жақсы дамыған кәсіби дамумен келісілген басқару қызметіне тиімді көзқарас туралы хабарлады, соның арқасында оқыту мен оқытудың сапасы артты. Мұны педагогтер де растады, олар қызметкерлерге жаңашылдық танытуға және білім алушылардың қажеттіліктерін қанағаттандырудың жаңа тәсілдерін үнемі іздеуге шақырылатынын және оқу бағдарламаларын құрудың икемді тәсілі олардың жеке қажеттіліктерін ескере отырып, білім алушылар тобы мен жеке тұлғаларды үнемі ресурстармен қамтамасыз етуге ықпал ететінін хабарлады.

7. Білім алушылардың оқу үлгерімін, олардың жеке дамуы мен психикалық денсаулығын қамтамасыз етуде айтарлықтай, бірақ ақылға қонымды инвестициялар бар.

Маңызды ресурстар ең осал отбасыларды мақсатты түрде тарта отырып, отбасылық қолдау көрсетуге бағытталған. Сондықтан үйде/мектепте сенімділікті арттыруға, сондай-ақ ата-аналардың баланы оқытуға қатысу дағдыларын ынталандыруға (академиялық және мінез-құлық) басымдық беріледі. Отбасылармен және сыртқы агенттіктермен жұмыс әр баланың оқуы мен үлгеріміне теріс әсерін азайту арқылы тұрақтылықты сақтауға бағытталған. Тәжірибелі қызметкерлер ең осал отбасылармен тікелей қарым-қатынас жасау үшін пайдаланылады, білім алушылардың сабаққа қатысуына және білімге қатысуына назар аударады. Педагогтер ата-аналарды тартуға міндеттеме алғанын мәлімдеді және бұл білім алушылардың оқуы мен үлгерімін қолдау үшін өте маңызды екенін айтты. Педагогтер кедергілерді жою және ата-аналарды мектепке келуге және балаларының білім алуына қатысуға шақыру үшін бейресми іс-шараларды үнемі ұйымдастырады. Бұл кездесулердің кейбірі мектептен тыс жерде, соның ішінде ата-аналар өздерін жайлы сезінетін жергілікті кафелерде өтеді.

Осылайша, әлеуметтік-экономикалық факторы төмен отбасылардағы білім алушылармен жұмыс жасауда жетістікке жеткен мектептерде жүргізілген зерттеу нәтижесінде алынған «мүмкіндіктерге көзқарастың» жоғарыда аталған жеті негізгі факторы мен сипаттамасы білім алушылардың теңдігіне инклюзивті тәсілді құрайды. Бұл тәсілді елдің өңірлік ерекшеліктері мен нормативтік құқықтық қамтамасыз етілуін есепке алған жағдайда ел педагогтері әлеуметтік-экономикалық факторларға байланысты қиындықтарға тап болған отбасылардан шыққан білім алушылармен жұмыста қолдана алады.

Ағылшын мектептерінің педагогтері сәтті қолданған «Мүмкіндіктерге көзқарас» Шотландия ғалымдары жасаған инклюзивті педагогикалық тәсілмен тығыз байланысты. Білім беру ортасына қосу шеңбері – бұл автор ғалымдар Флориан, Блэк-Хокинс және Роуз Ұлыбританияның білім беру ұйымдарындағы үлгерім мен инклюзияны зерттеуде деректерді жинау мен талдауды құрылымдау және зерттеу деректерін ұсыну үшін қолданатын зерттеу құралы немесе әдістемелік құрылғы [82].

Шотландия мектептеріне қатысу үшін негіздемені қолданудың тиімділігін ескере отырып, оны қазақстандық педагогтер экономикалық, мәдени, тілдік факторларға байланысты, оның ішінде мектеп үлгерімін арттыру бойынша

жұмыс кезінде оқуда қиындықтары бар балалармен жұмыс істеуге бейімдей алады.

Білім беру ортасына қосу шеңберінің қысқаша мазмұны.

1. Білім беру ортасына қосу сыныптың барлық мүшелерінің сынып өмірінің барлық аспектілеріне қатысуын білдіреді.

Білім беру ортасына қосу инклюзия мен жетістіктер арасындағы байланысты білдіретіндіктен, бұл тек ерекше білім беру қажеттіліктері мен мүмкіндіктері шектеулі білім алушылардың ғана емес, сыныптың барлық мүшелерінің тәжірибесін білдіреді, дегенмен олардың қосылуы (инклюзия) және олардың жетістіктері де маңызды. Білім беру ортасына қосу сонымен қатар ресми оқыту мен оқуды ғана емес, сонымен қатар сынып өмірінің барлық аспектілерін, соның ішінде оның барлық мүшелері арасында пайда болатын бейресми күнделікті өзара әрекеттесуді де қамтиды.

2. Білім беру ортасына қосу және оған кедергілер өзара байланысты және үздіксіз процестер болып табылады.

Білім беру ортасына қосу – бұл оған кедергілермен тығыз байланысты бірқатар процестер: білім беру ортасына қосуды арттыру кедергілерді азайтады және керісінше. Бұл процестер күрделі, түсініксіз және айқын болмауы мүмкін: кейбір білім алушылардың қатысуын арттыратын сынып тәжірибелері басқа білім алушылардың қатысуына кедергілерді арттыруы мүмкін. Бұл өзара байланысты және ешқашан тоқтамайтын процестер үнемі өзгеріп отырады және оларды өзгерту қиын болуы мүмкін. Толығымен қатысатын мұндай сынып болмағандықтан, оған жету жолдарын іздегенде өз ісіне риза болуға болады.

3. Білім беру ортасына қосу айырмашылықтарға жауап ретінде қарастырылады.

Әр сынып өзінің мүшелігімен ерекшеленеді және қатысу барлық балалар мен ересектердің жасына, жынысына, этникалық тегіне, жыныстық қатынасына, әлеуметтік-экономикалық жағдайына және шектеулердің болуына байланысты екенін түсіну және қарым-қатынас ретінде қарастырылады. Кемсітушілік нәзік және күрделі, сирек қасақана болуы мүмкін. Алайда, біреуді маргинализациялау немесе стигматизациялау қандай да бір себептермен қатысуға кедергілер тудырады. Білім беру ортасына қосу білім алушылар арасындағы айырмашылықтарды жоққа шығару үшін емес, барлығына тең құқықты қамтамасыз ету үшін орын алады. Сондай-ақ ол әркімнің оқуын қолдау үшін бай ресурс бола алатын сыныптағы айырмашылықтарды тануға ықпал етеді.

4. Білім беру ортасына қосу оқытудың белсенді және бірлескен болуын талап етеді.

Білім беру ортасына қосу оқытудың мектеп өмірінің ортасында болып жатқан әлеуметтік және ұжымдық белсенділік екенін мойындайды. Бұл тек әдістер мен технологиялар ғана емес, сонымен қатар барлық білім алушыларды оқу пәнін таңдауға, оқыту тәсілдеріне, соның ішінде қоғамдастыққа қосу арқылы тарту. Білім беру ортасына қосу сонымен қатар педагогикалық ұжымды

әріптестерімен белсенді және бірлесіп оқытуды білдіреді. Бұған қол жеткізу үшін қолда бар ресурстарға шығармашылық жолдармен сүйену керек: балалар да, ересектер де қатыса алатын әртүрлі тәжірибелерді, тәжірибелер мен қызығушылықтарды тану, шабыттандыру және қабылдау.

5. Білім беру ортасына қосу өзара тану мен қабылдауға негізделген.

Сыныптағы барлық қарым-қатынастардың сапасы өте маңызды, соның ішінде балалар мен ересектер арасындағы, сондай-ақ ересектер мен балалар арасындағы қарым-қатынас. Бұл қарым-қатынастардың табиғаты оқыту мен оқытудың ресми тәжірибелерінде ғана емес, сонымен қатар әр сыныпта күнделікті болатын ұзақ мерзімді бейресми жеке өзара әрекеттесулерде де көрінеді. Сыныптағы барлық өзара әрекеттесулер әр білім алушының құқықтары мен міндеттерін тануды және қабылдауды білдіреді. Сондықтан, барлық мүшелер басқаларды бағалау жауапкершілігін мойындай отырып, өздері болуға құқылы. Олар сондай-ақ өздеріне және басқа білім алушыларға жақын оқытуға қатысуға құқылы және міндетті, сондай-ақ шешім қабылдау процестеріне қатысу құқығы мен міндеті бар.

Білім беру ортасына қосу шеңберінде педагогтерге оны іс жүзінде қолдануға көмектесетін секциялар, элементтер мен сұрақтар бар.

5-кесте – Білім беру ортасына қосуға арналған бөлімдер, элементтер және сұрақтар [82]

№	Принциптердің атауы
1	Білім беру ортасына қосу және қолжетімділік: сыныпта болу
	• Сыныпқа қосылу
	• Сыныпта болу
	• Қолжетімділік алу және сыныптағы кеңістік
	• Оқу бағдарламасына (оқу жоспарына) қолжетімділік
	- <i>Кім қол жеткізе алады және кімге кіруден бас тартылады? Кім бас тартты?</i>
	- <i>Қолжетімділікті насихаттайтын қандай сынып тәжірибелері бар? Қандай керемет тәжірибелер қолжетімділікке кедергілерді күшейтеді?</i>
	- <i>Неліктен сынып қауымдастығының құндылықтары мен сенімі арқылы кейбір тұлғаларға немесе топтарға көбірек қолжетімділік беріледі?</i>
	<i>Неліктен бұл қолжетімділік басқаларға берілмейді?</i>
2.	Білім беру ортасына қосу және өзара әрекеттесу: бірлескен оқыту және жұмыс
	• Балалар сыныпта бірге оқиды
	• Ұжым мүшелері сыныпта бірге оқиды
	• Ұжым мүшелері сыныптан тыс басқалармен бірге оқиды
	- <i>Кім бірге оқиды және кім бірге оқымайды?</i>

	- Қандай сыныптық тәжірибелер өзара әрекеттесуге (ынтымақтастыққа) ықпал етеді? Қандай сыныптық тәжірибелер өзара әрекеттесуге кедергілерді күшейтеді?
	- Неліктен сынып қауымдастығының құндылықтары мен сенімі арқылы кейбір білім алушылар / білім алушылар топтары бірге оқиды? Неліктен кейбіреулерді бірге оқытуға кедергілер бар?
3.	Қатысу және жетістіктер: әр оқушының оқуын қолдау
	Білім алушыларды оқытудағы прогресті педагогтің күнделікті күтетін үміті ретінде қабылдау
	Әртүрлі жетістіктері үшін білім алушыларды мадақтау және марапаттау
	Білім алушылардың назарын олар орындай алмайтын нәрсеге қарағанда не істей алатынына аудару
	Оқытуды қолдау үшін формативті бағалауды қолдану
	- Кімнің үлгерімі жақсы? Кімнің үлгерімі нашар?
	- Барлық білім алушылардың жетістіктеріне қандай сыныптық тәжірибелер ықпал етеді? Қандай сынып тәжірибелері білім алушылардың жетістіктеріне кедергілерді күшейтеді?
	- Неліктен сынып қауымдастығының құндылықтары мен сенімі арқылы кейбір білім алушылар/ білім алушылар топтары жетістіктерге жетеді? Неліктен кейбір білім алушылардың жетістіктеріне кедергілер бар?
4.	Қатысу және әртүрлілік: айырмашылықтарды тану және қабылдау
	Балалардың педагогтерді тануы және қабылдауы
	Педагогтердің басқа педагогтерді тануы және қабылдауы
	Балалардың басқа балаларды тануы және қабылдауы
	- Кім жеке тұлға ретінде танылады және қабылданады және кіммен? Кім жеке тұлға ретінде танылмайды және қабылданбайды және кіммен?
	- Қандай тәжірибелер тануға және қабылдауға ықпал етеді? Қандай тәжірибелер тану мен қабылдауға кедергілерді қалыптастырады?
	- Неліктен сынып қауымдастығының құндылықтары мен сенімі арқылы кейбір білім алушылар / білім алушылар топтары танылады және қабылданады? Неліктен кейбір білім алушыларды тануға және қабылдауға кедергілер бар?

Әлемнің дамыған елдерінде кеңінен қолданылатын, сондай-ақ біздің елде қолдануға ұсынылатын білім алушылармен жұмыс істеудің тиімді технологияларының бірі оқытудағы әмбебап дизайн технологиясы болып табылады.

«Оқытудың әмбебап дизайны» (UDL) термині адам құқықтарын сақтауға негізделген қозғалысты қоғамды өнімді шығару және сәулет салу кезінде әртүрлі

адамдардың қажеттіліктері мен мүмкіндіктерін ескеруге шақырудан тұратын әмбебап дизайнды білдіреді [83].

Рональд Мейс идеясының негізінде әзірленген UDL технологиясы білім алушылардың, оның ішінде әлеуметтік-экономикалық факторы төмен отбасылардан шыққан білім алушылардың әртүрлі ерекше білім беру қажеттіліктерін қолдауды көздейді, бұл зерттеулер балалардың басқа топтарына тән оқу қиындықтары бар екенін көрсетеді.

5-кестеде әртүрлі жеке мүмкіндіктері мен ерекше білім беруді қажет ететін білім алушылармен жұмыс істеуде педагогтердің пайдалануына ұсынылатын әмбебап оқыту дизайнын пайдалану бойынша нұсқаулық берілген [84].

6-кесте – Әмбебап оқыту дизайнын пайдалану бойынша нұсқаулық

I. Білім алушыларға оқу материалын ұсынудың әртүрлі формаларын қамтамасыз ету	II. Білім алушыларға меңгерілген материалды ұсынудың әртүрлі формаларын қамтамасыз ету	III. Білім алушыларды оқу процесіне тартудың әртүрлі формаларын қамтамасыз ету
1. Баланың материалды қабылдауын қамтамасыз етіңіз: 1.1 Ақпаратты икемді форматта ұсыныңыз (өлшем, түс, дауыс, жылдамдық, шрифт және т.б.) 1.2 Дыбыстық ақпаратқа балама ұсыныңыз (аудиал білім алушылар) 1.3 Көрнекі ақпаратқа балама ұсыныңыз (визуал білім алушылар)	4. Физикалық әрекеттерді таңдауды қамтамасыз етіңіз: 4.1. Балама жауап беру құралдарын ұсыныңыз (қалам, қарындаш, пернетақта, тінтуір, джойстик) 4.2. Технологияны тиімді пайдалануға қолдау көрсетіңіз (кедергі жасамау үшін)	7. Қызығушылықты сақтау үшін таңдау жасаңыз: 7.1 Білім алушылардың жеке таңдауын және еркін пікір білдіруін қамтамасыз етіңіз 7.2 Оқытудың өзектілігін, құндылығын, нақтылығын белгілеңіз 7.3 Қауіптер мен алаңдаушылықтарды азайтыңыз
2. Баланың тіл, математикалық өрнектер, таңбаларды таңдауын қамтамасыз етіңіз: 2.1 Сөздік пен өрнектерді нақтылаңыз (сөйлеу стилі, глоссарий,	5. Қарым-қатынас тәсілдерін таңдауды қамтамасыз етіңіз: 5.1 Байланыс үшін әртүрлі құралдарды таңдауға мүмкіндік беріңіз (мәтін,	8. Қолдау үшін таңдауды қамтамасыз етіңіз 8.1 Мақсаттар мен міндеттердің маңыздылығын арттырыңыз

графика, диаграмма, карта, гиперсілтеме, иллюстрация) 2.2 Синтаксис пен құрылымын нақтылаңыз (элементтер арасындағы өзара байланысқа көңіл аударыңыз) 2.3 Мәтіннің, математикалық өрнектің, символдың мағынасын түсіндіріңіз 2.4 Барлық қажетті ақпараттың негізгі тілде қолжетімділігін қамтамасыз етіңіз 2.5 Альтернативаларды — иллюстрациялар, суреттер немесе интерактивті графика ұсыныңыз	иллюстрация, музыка, видео, өнер, анимация) 5.2 Конструкция мен композиция құру үшін әртүрлі құралдарды ұсыныңыз (бағдарламалық қамтамасыз ету, веб-қосымша) 5.3 Білім алушылардың еркін сөйлеуін арттыратын нұсқаларды ұсыныңыз	8.2 Қиындықтарды оңтайландыру үшін әртүрлі талаптар мен ресурстарды пайдаланыңыз 8.3 Ынтымақтастық пен ұжым құруға ықпал етіңіз 8.4 Жоғары сапалы кері байланысты пайдаланыңыз
3. Баланың материалды түсінуін қамтамасыз етіңіз: 3.1 Қолжетімді ақпаратпен қамтыңыз (қажетті бастапқы деректер) 3.2 Негізгі элементтерді белгілеп, астын сызып қойыңыз 3.3 Ұйымдастырушылық әдістер мен тәсілдердің нұсқаларын ұсыныңыз 3.4 Игерілген материалды қорыту үшін мүмкіндік беріңіз	6. Атқарымдық функцияны таңдауын қамтамасыз етіңіз: 6.1. Мақсат қою модельдерін, мысалдарын ұсыныңыз 6.2. Жоспарлау мен стратегиялық дамуды қолдаңыз 6.3 Ақпараттар мен ресурстарды басқаруды ынталандырыңыз 6.4. Кері байланыспен қамтамасыз етіңіз	9. Жоғары сапалы кері байланысты пайдаланыңыз: 9.1 Білім алушылардың үміттері мен сенімдерін ынталандырыңыз 9.2 Жеке қиындықтарды жеңу дағдыларын дамытуға ықпал етіңіз 9.3 Білім алушылардың өзін-өзі бағалауы мен рефлексиясын дамытыңыз
Тапқыр, білімді білім алушылар	Стратег білім алушылар	Өзіндік мақсаты бар, мотивацияланған білім алушылар

Шетелдік әріптестер кеңінен қолданатын экономикалық факторларға байланысты қиындықтары бар балалармен педагогтердің жұмысы бойынша ұсынымдарды қарастыра отырып, осы топтың балаларымен жұмыс істеу бойынша педагогтердің отандық тәжірибесіне көшейік.

Соңғы жылдары бүкіл әлемде мектептегі ең өзекті мәселелердің бірі – білім алушылардың білім беру жүйесінен шығуы. Бұл мәселеге бірқатар халықаралық зерттеулер арналды, олардың бірі Қазақстанның сегіз мектебінде «ЮНИСЕФ» балалар қоры жүргізген зерттеу болып табылады. 2018 жылы жүргізілген осы зерттеудің бастапқы кезеңінің негізгі мақсаты деректерді жинау және істен шығудың алдын алудың қолданыстағы жүйесіндегі олқылықтарды анықтау, сондай-ақ осы олқылықтарды жою бойынша ұсынымдарды әзірлеу болды (ерте ескерту жүйесіндегі өзгерістер теориясы) [85]. 2019 жылы жүргізілген зерттеудің соңғы кезеңінің негізгі мақсаты алдын алу, Қазақстан мектептерінен кетуді анықтау және оған ден қою мақсатында ерте ескерту жүйесінің моделін енгізудің тиімділігін бағалау болды.

Ерте ескерту жүйесі (бұдан әрі – ЕЕЖ) «мектептен шығу мүмкіндігіне қарамастан, қиын жағдайда жүрген және қолдауға мұқтаж жастар мен балаларды анықтау тетігі» [85, 5-бет].

Білім алушылардың мектептен шығу тәуекелінің көрсеткіштері:

сабаққа қатысу;

мінез-құлық;

төмен оқу үлгерімі;

білім алушыларды тарту.

Мектептен шығу қаупінің көрсеткіштері белгілі бір елдің білім беру жүйесінің ерекшеліктеріне байланысты өзгеруі мүмкін, алайда жалпыға бірдей танылған критерийлер: сабаққа қатысу, мінез-құлық, төмен оқу үлгерімі.

7-кестеде білім алушылардың мектептен шығу қаупінің дәрежесін анықтауға болатын көрсеткіштер келтірілген [86, 59-60 беттер]:

7-кесте – Сынып жетекшілері мектептен шығу бойынша тәуекел аймағындағы білім алушыларды анықтайтын көрсеткіштер

Ұсынылған көрсеткіштер	Шек
Сабаққа қатысу	Білім алушылардың дәлелсіз себептермен 10 (немесе одан да көп) күн сабақтан қалуы Үйде оқитын білім алушылардың дәлелсіз себептермен бір аптадан астам оқуға қатыспауы
Оқу үлгерімі және оқыту	Бір немесе бірнеше пәндер бойынша үлгерімі төмен (оқу, жазу және санау қиындықтары) Білім алушының түсінудегі, пайымдаудағы, байланыстарды ұйымдастырудағы және өткізудегі қиындықтары, бастапқы және негізгі дағдылардағы

	баяу ілгерілеу; өзіне және өз күшіне төмен сенімділік; төмен мотивация. Білім алушының үйде қолданылатын тілден басқа оқыту тілін қолданудағы қиындықтары Білім алушылардың жасы құрдастарынан өзгеше (екі жас үлкен), бұл ретте олар қайта оқуға қалмады Бір жылдық оқудан кейін тоқтату (мысалы, ерекше білім беруді қажет ететін балалар; бастауыш мектептен орта және орта мектепке ауысуға байланысты – 5-сынып, 9-сынып, 10-сынып)
Мінез-құлық	Өздеріне де, басқа білім алушыларға да кедергі келтіретін балалардағы алаңдаушылық пен енжарлық; Балаларда зейін мен шоғырланудың төмен деңгейінде көрінетін ынтаның болмауы, білім алушылардың үй тапсырмасын орындамауы, сыныптан тыс іс-шараларға қатыспауы, әлеуметтік оқшаулануы; Әлеуметтік мінез-құлық (қорқыу, зорлық-зомбылық, ұрлық және т. б.)
Денсаулық	Білім алушылардың жалпы денсаулығы, оның ішінде физикалық даму; сөйлеу, тіл және қарым-қатынас; эмоциялық және әлеуметтік даму (мысалы, психологиялық қиындықтар, стрессті жеңу, қорқыныш, жиі наразылық); мінез-құлықты дамыту (мысалы, өмір салты, абайсызда немесе импульсивті әрекет, зорлық-зомбылық пен агрессия, мазасыздық пен шиеленіс, жиі алаңдаушылық). ҚХЖ жіктелуіне сәйкес мүгедектік
Қазіргі отбасылық және тұрмыстық жағдайы	Білім алушы отбасының қолайсыз өмір сүру жағдайлары (мысалы, кедейлік, тұрғын үй-тұрмыстық жағдайлар, мигранттар отбасыларының қиындықтары және т.б.). Бұл факторлар мектептің жергілікті контекстіне сәйкес анықталады. Білім алушы ата-анасыз тұрады Білім алушының отбасының үлкен болуы; мектептегі оқуын тастап кеткен інілері, бауырлары немесе әпкелері; ерекше білім беруді қажет ететін отбасы мүшесі Білім алушыға әсер ететін отбасылық мәселелердің болуы (даулар, жанжалдар, ата-ананың ажырасуы, физикалық немесе эмоциялық зорлық-зомбылық және т. б.)

	Отбасының әлсіз қатысуы (мысалы, ата-аналардың/қамқоршылардың, мектеп жиналыстарына қатыспалуы, ата-аналардың баланың педагогтермен ілгерілеуін талқылаудан бас тартуы, баланың білім алуына қызығушылықтың болмауы).
Ерте ересектер міндеттері	Ерте неке, ерте жүктілік және білім алушыларды балалардың болуы Білім алушының жұмыс істеу және отбасын асырау қажеттілігі
Қоршаған жағдай	Құрдастарының қысымы Қорқыту, тұрмыстық зорлық-зомбылықтың құрбаны Білім алушыны теріс пайдаланудың немесе елемеудің әртүрлі формалары Мектепке кіру қиындықтары (ауылдық немесе қоғамдық көлікке қаражаттың болмауы)

5-кестеде көрсетілген индикаторлармен жұмыс істеу кезінде әрбір тәуекел көрсеткіші үшін сандық мәндерді қосу арқылы жою тәуекелінің индексін пайдалану ұсынылады (8-кесте) [86, 61-бет] және шығу индикаторларының ауырлық дәрежесін анықтау, соның негізінде ерте ескерту жүйесі қолданылады (9-кесте) [86, 60-бет].

8-кесте – Бір мектепте балалардың шығу қаупін қысқаша есептеудің мысалы

Білім алушының есімі	Сынып	Сабаққа қатысуы (а)	Үлгерімі (б)	Мінез-құлқы (с)	Денсаулығы (д)	Отбасы (е)	Ерте жауапкершілік (г)	Қоршаған орта	Тәуекелдің жалпы деңгейі
Алексей	V I	2	2	-	-	1	1	-	6
Меруерт	B	-	-	-	2	-	-	-	2
Сания	V II I	2	2		2				6

Тәуекел факторларын есептеу дәрежесі келесі факторлар бойынша есептеледі:

Тәуекел факторы 0 және 1 = ЖАСЫЛ

Тәуекел факторы 2-тәуекел аймағында = ҚЫЗҒЫЛТ САРЫ

Тәуекел факторы 3 және одан жоғары – жоғары аймақта = ҚЫЗЫЛ.

9-кесте – Олардың негізінде ерте ескерту жүйесі қолданылатын шығу индикаторларының ауырлық дәрежесін айқындау

Индикаторлар	Балл	Әрекеттер
	Тәуекел факторы 0-ден 1-ге дейінгі білім алушы	Қолданылмайды
	Тәуекел факторы – 2 білім алушы	Сабаққа қатысу және академиялық үлгерімге мониторинг жүргізу ұсынылады Мектептің отбасымен және баламен кездесуін ұйымдастыру Білім алушыларға мектепте қолдау көрсету (мысалы, психологпен кездесу, қосымша сабақтар)
	Тәуекел факторы – 3 және одан да жоғары білім алушы	Іс-шара ерте ескерту жүйесі командасының кездесуі және қызметкерлерді/педагогтерді тарта отырып, балаға қолдау көрсету стратегиясын жоспарлау; отбасымен жұмыс; іске асыру мен прогресті бақылау Маңызды: жолдамалар балаларды әлеуметтік қорғау органдарына ұсыну үшін басымдыққа ие болуы керек. Содан кейін білім алушылар мен олардың отбасылары мемлекеттік және мемлекеттік емес ұйымдарда қажетті қолдау алу үшін жіберілуі мүмкін. Ерекше қажеттіліктері бар және эмоциялық-еріктік саладағы қиындықтары бар балалармен айналысатын оқушының ПМПК мен ҮЕҰ-ға үндеуі

Ерте ескерту жүйесі бес кезеңді қамтиды:

1. Индикаторларды іріктеу;
2. Мектептен шығару бойынша тәуекел тобындағы білім алушыларды анықтау;
3. Білім алушылардың қажеттіліктерін бағалау;
4. Жауап қайтару және мониторинг шараларын қолдану;
5. Бағалау және оқыту [86].

Ерте ескерту жүйесі бойынша мектеп командасына 5-тен 8 адамға дейін кіреді:

1. Мектеп директоры және директордың тәрбие ісі жөніндегі орынбасары;
2. Әлеуметтік педагог, педагог-психолог, ювеналды полиция бөлімінің өкілі;
3. Бір немесе екі педагог.

Ерте ескерту жүйесі командасының өкілдері инклюзия идеяларын ілгерілетуде өзара тығыз қарым-қатынаста болатын психологиялық-педагогикалық қолдау қызметінің мүшелері бола алатынын атап өту маңызды. Бұл команда оқу процесі кезінде де, одан тыс уақытта да ерте ескерту жүйесінің барлық кезеңдерінде бірлесіп жұмыс істеуі тиіс. Ерте ескерту жүйесі командасының мүшелері үнемі бір-бірімен байланыста болады, көбінесе офлайн және онлайн форматтарда талқылау және шешім қабылдау үшін жиналады. Бұл команданың жұмысы оның мүшелерінің жұмысында ғана емес, сонымен қатар бүкіл мектепте білім алушылардың мектептен шығуын алдын алу стратегияларын таратуда. Сондықтан мектептен шығудың алдын алу бағдарламасын енгізуге тек ерте ескерту жүйесі командасы ғана емес, бүкіл мектеп, әсіресе педагогтер де жауапты.

10-кестеде білім алушылардың мектептен шығуына себеп болуы мүмкін экономикалық факторларға байланысты қиындықтары бар ерекше білім беруді қажет ететін балалармен жұмыс істеу кезінде педагогтерге пайдалы болуы мүмкін ерте ескерту жүйесі командасы мүшелерінің [86] негізгі рөлдері келтірілген [86, 21-бет].

10-кесте – Ерте ескерту жүйесі мектеп командасы мүшелерінің рөлі

	Лауазымы	Жауапкершілік (<i>*рөлдер икемді болуы мүмкін екенін есте ұстаған жөн, сондықтан олар әр мектепте талқыланып, келісіледі</i>)
Команданың тұрақты мүшелері	Мектеп директоры	Сабаққа қатыспау жағдайларын, мінез-құлық жазбаларын, инклюзия саясатын тіркеудің дәлдігіне, сондай-ақ оқу жоспары мен бағалауға, 9-сыныптан кейін оқушыларды бақылайтын қызметкерлердің рөлдерінің анықтығына жауап береді. Мектеп директорлары ерте ескерту жүйесінің табыстылығына барынша әсер етеді. Олар бағдарламаның әр компонентін жүзеге асыру үшін бүкіл мектеп қызметкерлерінің қолдау жүйесін құра алады және нығайта алады.

	Көшбасшылықтың арқасында олар қызметкерлер мен білім алушыларға бағдарламаның маңыздылығы мен мәнін көрсете алады. Олар бағдарламаның сәттілігін жалғыз қамтамасыз ете алмаса да, бұл мәселеде көшбасшылықтың болмауы оны мектепте жүзеге асыру ауқымының төмендеуіне әкеледі. Мектеп директорлары мектептің ерте ескерту жүйесінің негізгі мүшелері болып табылады Директорлар тәлімгерлік, ата-аналармен және балалармен кездесу арқылы білім басқармасымен (ББ) және басқа ұйымдармен бірлесе отырып білім алушылардың мектептен шығу жағдайларын азайтуда шешуші рөл атқара алады.
Директордың тәрбие жөніндегі орынбасары (директордың инклюзивті білім беру жөніндегі орынбасары)	Мектепте инклюзивті білім беруді дамытуға, тәрбиелеуге жауапты; сабаққа қатысу есебін жүргізу; ҰБДҚ-ға деректерді енгізу
Әлеуметтік педагог	Әлеуметтік педагогтер мектептерде үйлестіруді қамтамасыз етеді. Олар барлық сыныптармен, педагогтермен және ата-аналармен жұмыс істейді. Мақсаттары – мектеп деңгейінде ерте ескерту жүйесі моделінің мониторингі бойынша әлеуметтік педагогтердің рөлдері мен міндеттерін (техникалық тапсырма) бейімдеу. Әлеуметтік педагог және қажет болған жағдайда психолог немесе басқа мамандар (медицина қызметкерлері және/немесе құқық қорғау органдарының қызметкерлері) бастау үшін баланың және оның отбасының жағдайына қысқаша баға береді. Ең алдымен, ата-аналармен/қамқоршылармен және баламен (бөлек және бірге) сөйлесу керек. Жағдайлар әртүрлі болуы мүмкін, кейде оларға басқа мамандардың көмегі қажет. Әлеуметтік тәрбиеші баланың жағдайына байланысты әртүрлі ақпарат көздерін қолдана алады. Мұндай ақпарат көздері баланың өзі, ата-

	анасы немесе қамқоршылары, сондай-ақ отбасының кең ауқымы немесе балаға және оның отбасына қолдау көрсететін басқа ұйымдар болуы мүмкін. Оқу жылының басында барлық білім алушыларға/ сыныптарға әлеуметтік паспорттар жасау. Әлеуметтік педагог ерте ескерту жүйесін басқару және басқа құрылымдармен жұмысты үйлестіру үшін жауапкершілікті өз мойнына алады деп күтілуде
Инклюзия бойынша әдіскер-үйлестіруші (өңірлік / аудандық деңгей)	Мектеп қызметкерлеріне сабаққа қатысу; деректерді жазу; инклюзивті білім беру мәселелері бойынша әдістемелік қолдау көрсетеді; саясатты өзгерту қажеттілігін қорғайды; аудан (өңір) деңгейінде қолдау көрсетеді
Мектеп психологі	Балаларды, педагогтерді және ата-аналарды қолдауды қамтамасыз етеді; күнделікті жұмыс істейтін нәрсеге мониторинг жүргізеді. Мектеп психологі кәсіби тәжірибеге сүйене отырып, жағдайды бағалайды және балалардың оқу кезінде кездесетін қиындықтарын анықтайды. Психолог мектептің балаларға оқуға және дамуға қалай көмектесетіні туралы кеңес береді және үйретеді, сонымен қатар баланың оқуын тиімдірек ету үшін ерте ескерту жүйесі командасымен серіктестікте әдістерді ұсынады немесе стратегияларды әзірлейді. Стратегияларға педагогикалық тәсілдер, оқу жағдайларын жақсарту, оқу жоспары материалдары мен мінез-құлық бойынша кеңес беру кіруі мүмкін (төмендегі қосымша ақпаратты қараңыз)
Ақпараттық технологиялар персоналы *(бұл рөлді қазіргі персоналға жатқызуға болады — жұмыс	ҰБДҚ-ға (немесе басқа мәліметтер базасына) деректерді енгізеді; деректерді жаңартады; есептерді дайындайды.

	<i>жүктемесі мен ІТ дағдыларына байланысты)</i>	
	Мектеп мұғалімдері (дефектолог, логопед)	Ерекше білім беруді қажет ететін және мүгедектігі бар және әлеуметтік-экономикалық, мінез-құлық қиындықтары бар балаларға қолдау мен кеңес береді және педагогтерге оқытудың тиімді стратегияларын анықтауға көмектеседі.
	Ата-ана / ата-аналар кеңесінің өкілі; Қамқоршылар кеңесінің өкілі	Олар сайланады және бақылаушы ретінде әрекет етеді.
	Әртүрлі мүдделі тараптар топтарының өкілдері (білім департаментінің сарапшылары (аудандық/ облыстық), демеушілік ұйым)	Кеңесші ретінде қызмет етеді және әртүрлі мүдделі тараптар үшін жүйенің қалай жұмыс істейтіні туралы түсінік береді.

Осылайша, Ерте ескерту жүйесі командасының мүшелері төрт негізгі рөлді орындайды:

1-рөл: балалардың әлеуметтік жағдайы, сабаққа қатысу және шығу бойынша мектептегі жағдайды бақылау және мониторингілеу.

2-рөл: Ерекше білім беруді қажет ететін және мүгедектігі бар және әлеуметтік-экономикалық, мінез-құлық қиындықтары бар балалар мен үйде оқытылатын балаларды бақылау.

3-рөл: алдын алу шараларын әзірлеу, менеджмент және нашар сабаққа қатысу мен мінез-құлық қиындықтарына жауап беру.

4-рөл: мектепке нашар қатысуға байланысты мәселелер бойынша есеп беру; деректер мен тіркеудің болмауы; тәуекел тобындағы балаларға қатысты кейс-менеджмент.

Ерте ескерту жүйесіндегі ең маңызды рөлдерді әлеуметтік педагогтер атқарады, олар көбінесе ерте ескерту жүйесі командасының көшбасшылары болып табылады, сондай-ақ мұғалімдер және мектеп директорлары атқарады.

11-кестеде Ерте ескерту жүйесі командасының жұмыс механизмі сипатталған [86]:

11-кесте – Ерте ескерту жүйесі командасының жұмыс механизмі

1. Мектеп индикаторлар тізімін анықтайды →
2. Мектеп «сыныптың әлеуметтік төлқұжат үлгісіне» көрсеткіштерді қосады →
3. Сынып жетекшілері сыныптың әлеуметтік төлқұжаттарын толтырады →
4. Әлеуметтік тәрбиешілер әлеуметтік төлқұжаттар мен тәуекелге ұшыраған балалар туралы мәліметтерді жинайды →
5. Ерте ескерту жүйесі командасы тәуекел тобындағы білім алушыларды талқылайды және кейс-менеджмент процесін бастайды →
6. Әлеуметтік педагог жеке кейс-менеджментті бақылайды; педагогтермен және ата-аналармен жұмыс істейді →
7. Ерте ескерту жүйесі командасы мектепті қолдау бағдарламаларын ұйымдастырады (мысалы, «тең-теңімен», қорқытуға қарсы күрес) →
8. Ерте ескерту жүйесі командасы араласуды бағалайды (не жұмыс істейді, не істемейді?) және келесі қадамдарды жоспарлайды →

Жүргізілген зерттеулердің қорытындысы бойынша мектептен шығу қаупі бар балалармен жұмыс істеудің тиімді стратегияларының бірі кейс-менеджмент технологиясы болып табылады [86].

Кейс-менеджмент – бұл «мектептен шығаруға тәуекел тобындағы білім алушыларға кедергі келтіретін және мектепке қабылданбаған немесе ұзақ оқу үзілістері бар (бірнеше айдан бірнеше жылға дейін) балалардың оқуына сәтті интеграцияны (реинтеграцияны) қамтамасыз ететін құрал». [86, ЮНИСЕФ, Руководство, Косово 2014, Б.20].

«Кейс» дегеніміз – қолдауды қажет ететін бала, «менеджмент» – ұйымдастырылған процедуралар мен механизмдер.

Кейс-менеджменттің қатысушылары: бала, педагогтер, әлеуметтік тәрбиеші, ата-аналар, мектеп деңгейіндегі және одан тыс мамандар және кейбір жағдайларда баланың достары.

12-кестеде кейс-менеджменттің негізгі кезеңдері келтірілген [86].

12-кесте – Кейс-менеджменттің негізгі кезеңдері

1. Кейсті анықтау →
2. Ерте ескерту жүйесі командасы кейсті ашады →
3. Кейсті басқару үшін ерте ескерту жүйесі командасының мүшесі таңдалады: кейс-менеджер ретінде →
4. Баланың қажеттіліктерін бағалау →
5. Жоспарды іске асыру →

6. Жеке қолдау жоспарын әзірлеу (қажетті ресурстарды қоса алғанда)



7. Әлеуметтік педагог араласудың мониторингін жүзеге асырады



8. Ерте ескерту жүйесі командасы нәтижелерді бағалайды және кейстерді жабады немесе келесі қадамдарды жоспарлайды

Кейс-менеджменттің мақсаты – «кейс» үшін қажетті ресурстарды анықтау және жұмылдыру (мектепте оқымайтын бала немесе мектептен шығу қаупі бар білім алушы); балаға кешенді қолдау көрсету үшін кәсіпқойлар мен бейресми топтарды біріктіру, қолдау шараларын үйлестіру.

Төртінші кезеңнің негізгі мақсаты – баланың әлеуметтік төлқұжатында да, кейс-менеджмент жоспарын жасау кезінде де көрсетілетін баланың әлеуметтік тәуекел индикаторлары туралы ақпарат жинау.

Ерекше қажеттіліктерді бағалау кезінде бала туралы келесі ақпаратты жинау қажет:

- баланың өміріне әсер еткен негізгі фактор;
- балаға көмектесу үшін мектеп бере алатын көмек түрлері (мысалы, қосымша қамтамасыз ету, сыныптар, көмекші жабдықтар, тегін тамақтану және табысы төмен отбасы үшін мемлекеттік жәрдемақы);
- баланың қорқыту, отбасындағы зорлық-зомбылық, бұзақылық немесе кез келген елеулі қатерлер бойынша тәуекел тобында болуы және оны басқа мамандарға (мысалы, қорғаншылық және қамқоршылық органдарына) жіберу қажеттілігі туралы мәліметтер. Осы кезеңді іске асырудың маңызды қағидаты құпиялылық қағидатын сақтау болып табылады.

Бесінші кезеңнің негізгі мақсаты – жеке қолдау жоспарын талқылау және араласу шараларының тізімін қабылдау. Бұл кезеңде мектепте қандай шаралар қолданылатынын және сыртқы ұйымдарды (мысалы, қорғаншылық және қамқоршылық органдарын) тарту арқылы қандай шаралар қолданылатынын анықтау маңызды. Әрі қарай, кесте құрып, жоспарланған іс-шаралардың орындалуына жауаптыларды анықтау қажет. Бұл кезеңде қатысушылардың барлық мүшелерін жоспарланған іс-шаралар туралы хабардар ету және олардың дайындығын растау өте маңызды.

Алтыншы және жетінші кезеңдердің негізгі мақсаты кейс-менеджер мен әлеуметтік педагог ерте ескерту жүйесінің тұрақты кездесулерінде жүргізетін жеке қолдау жоспарын іске асыруға мониторинг жүргізу және бақылау болып табылады.

Қорытынды – *сегізінші кезеңде* әлеуметтік педагог кейс-менеджермен бірлесіп кейстің тиімділігін бағалайды, яғни білім алушының сабаққа қатысуы, оқудың тиімділігі, мінез-құлқы, оның ілгерілеуі туралы ақпаратты жаңартуды қоса алғанда, баланы қолдаудың жеке жоспарын іске асыру барысында болған прогресті талдау жүргізіледі. Бұл кезеңде баланың ата-аналары (қамқоршылары) жетістіктер (проблемалар) туралы ақпарат алады, араласудың келесі қадамдары немесе істі жабу туралы шешім қабылданады.

Басқа мүдделі тұлғаларды қосу қажет болған жағдайда ерте ескерту жүйесі командасы кейсті жергілікті білім басқармасы органдарына (бөлімдер, білім басқармасы) жіберу туралы шешім қабылдайды, ал ерте ескерту жүйелері командалары мектеп деңгейінде іске асырылатын кейс аспектілері бойынша жұмысты жалғастырады.

Кейс-менеджментті жүргізудің маңызды кезеңдерінің бірі мектеп қызметкерлері мен білім бөлімдері үшін кейс-менеджментке қатысатын білім алушылардың үлгеріміне қатысты есептілік беру, сондай-ақ оның жолында кездесетін білім алушылардың қиындықтары туралы уақытылы хабардар ету болып табылады.

Осыған байланысты әлеуметтік педагог кейс-менеджермен бірлесіп үнемі ақпарат береді: білім алушының қатысуы туралы, оның оқуының тиімділігі туралы, оның бүкіл кейс бойындағы мінез-құлқы туралы [86].

13-кестеде ЮНИСЕФ, Косово, 2014, 49-бет [86, 65-бет] бейімделген кейс-менеджмент жоспары берілген:

13-кесте – Кейс-менеджмент жоспары

Кейс-менеджмент жоспары: бұл бөлімді мектептің ерте ескерту жүйесі командасының мүшесі (әлеуметтік педагог немесе кейс-менеджер) толтыруы (және үнемі жаңартып отыруы), баланың мектептен шығарылуын болдырмау үшін немесе мектептен тыс баланың реинтеграциясы үшін жоспарланған және қабылданған әрекеттерді, сондай-ақ істің нәтижелері мен дамуын (прогреске шолу) жазып алуы керек.				
Білім алушыны мониторингілеудің басталу күні		Кейс менеджер		
Әрекет жасалды	Сипаттама (не істеу керек?)	Шекті мерзімі	Жауапты тараптар	Прогресс/ нәтижелер туралы пікірлер
1-әрекет				
2-әрекет				
3-әрекет				
5-әрекет				
5-әрекет				
Прогресс: кейстің дамуын қадағалаңыз				
Мерзімі		Істің даму сипаттамасы (анықталған қауіп факторына, қабылданған іс-әрекеттердің нәтижелеріне және баланың/білім алушының мінез-құлқындағы немесе жағдайындағы басқа да тиісті өзгерістерге қатысты		

	1- прогресске шолу			
	2- прогресске шолу			
	3- прогресске шолу			
	4- прогресске шолу			
	5- прогресске шолу			
Істі сыртқы агенттікке беру (агенттік атауы)	ИӘ / ЖОҚ	Мерзімі		
Іс жабылды	ИӘ / ЖОҚ	Мерзімі		
Қосымша пікірлер мен ұсынымдар				

Қазақстан мектептерінен шығудың ерте ескерту жүйесі технологиясын қарастыра отырып, осы әдістемелік ұсынымдарды әзірлеу жөніндегі жұмыс тобының мүшелері ұсынған әлеуметтік-экономикалық мәртебесі төмен отбасылардан шыққан балалармен жұмыс істеудің өңірлік тәжірибесін қарастырайық.

Әлеуметтік-экономикалық жағдайы төмен отбасылардан шыққан балалармен жұмыс істеудің өңірлік тәжірибесі

Ақмола облысы білім басқармасының Көкшетау қаласы бойынша білім бөлімінің Көкшетау қаласының № 21 мектеп-лицейі КММ (бұдан әрі – «№ 21 мектеп-лицей» КММ) жұмыс тәжірибесінен

Аз қамтылған және тұрмысы нашар отбасылардан шыққан балалармен жұмыс № 21 мектеп-лицей КММ-де 5 бағытта іске асуда:

1. аз қамтылған және тұрмысы нашар отбасылардан шыққан білім алушыларды анықтау.
2. білім алушының отбасының тұрғын үй-тұрмыстық жағдайларын зерделеу (*тұрғылықты жері бойынша білім алушыға бару*).
3. білім алушыға мектепке бейімделуге көмектесу.

4. оқу жылы ішінде білім алушыны бақылау.

5. білім алушыны сабақтан тыс уақытта жұмыспен қамтуды ұйымдастыру.

Аз қамтылған және тұрмысы нашар отбасылардан шыққан білім алушыларды анықтау ата-аналар жиналыстарын, «сұрақ-жауап» форматындағы кездесулерді, дәрістерді, сауалнамаларды немесе ата-аналардың сұхбаттарын өткізу барысында жүзеге асырылады. Өткізілген іс-шаралардың қорытындысы бойынша педагог алынған мәліметтерге талдау жүргізеді. Деректерді жинау үшін қоғамның әлеуметтік қорғалмаған топтарынан ата-аналарды анықтау критерийлері көрсетілетін сұрақтары бар сауалнама әзірлеу ұсынылады.

Сауалнаманың мысалы ретінде Семенов ұсынған тәуекел тобындағы отбасының әлеуметтік төлқұжатын келтіруге болады [87].

Тәуекел тобындағы отбасының әлеуметтік төлқұжаты

Жалпы мәліметтер (отбасы мүшелерінің тегі, отбасы мүшелерінің саны):

Әкесінің аты-жөні

Мекенжайы

Туған жылы

Білім____

Жұмыс орны, мамандығы

Денсаулық жағдайы, өзге де мәліметтер

Анасының аты-жөні

Мекенжайы

Туған жылы

Білім____

Жұмыс орны, мамандығы

Денсаулық жағдайы, өзге де мәліметтер

Балалар (мәліметтер әр балаға толтырылады)

ТАӘ

Туған күні

Оқу орны

Денсаулық жағдайы

Отбасындағы жағдайлардың сипаттамасы:

тұрмыстық материалдық тұрғын үй санитарлық

Есепте қайда тұрады

Кімнің бастамасы бойынша

Тәуекел тобына кіруге себеп болған факторлар:

Әлеуметтік-демографиялық фактор:

көпбалалы отбасы;

толық емес отбасы;

асырап алушылармен, қамқорлықтағы балалармен;

қабілетсіз ата-аналармен;

әлеуметтік-экономикалық өмір салты төмен (аз қамтылғандар).

Әлеуметтік-педагогикалық фактор:

ата аналар әлеуметтік жағдайды жеңе алмайды;

жанжалды отбасылар;

балалар үйден өз еркімен кететін отбасылар.

Әлеуметтік-криминогендік фактор:

балалардың өміріне қауіп төнген отбасылар;

ата-аналардың деградациясы

Экономикалық болжам

Күнкөріс деңгейі

Атаулы әлеуметтік көмек алушы болып табылады (иә / жоқ)

Ұсынымдар:

есепке тұру керек

шұғыл экономикалық көмекке мұқтаж

Басқа:

Оңалту қажеттілігі: әлеуметтік көмек бойынша әлеуметтік консилиумның
-- жылғы шешімі.

Әлеуметтік жұмыс жөніндегі маман

(қолы)

Білім алушы отбасының тұрғын үй-тұрмыстық жағдайларын зерделеу

Отбасының тұрғын үй-тұрмыстық жағдайларын зерделеу үшін «№ 21 мектеп-лицей» КММ педагогтері отбасының тұрғын үй-тұрмыстық жағдайларын тексеру актісінің келесі үлгісін ұсынады.

Тұрғын үй-тұрмыстық жағдайларды тексеру актісінің үлгісі

БЕКІТЕМІН

Директор

1. Тексеру күні
2. Кәмелетке толмағанның ТАӘ
3. Кәмелетке толмағанның жасы
4. Мекен-жайы, үй телефоны, ұялы телефон
5. Ата-аналар туралы мәліметтер
6. Туыстары туралы мәліметтер *(бауырлары, әпкелері, т. б. жақын туыстары, олардың аты-жөні, тұрғылықты жері, кәсібі)*
7. Ата-аналардың жұмыс орны мен лауазымы
8. Кәмелетке толмағанның кәсібі
9. Мүлік туралы мәліметтер *(бар немесе жоқ). Мүлік болған жағдайда тізімдеме жасау қажет, ақша, облигациялар болған жағдайда соманы және сақтау орнын көрсету қажет.*
10. Кәмелетке толмаған адам тұратын тұрғын үй-тұрмыстық жағдайлар *(Тұрғын үй жалдаушы болып табылатын, осы алаңда тұратын отбасы мүшелерінің саны, үй-жайлардың сипаттамасы, отбасының, балалардың өмір сүру жағдайлары, олардың сабақ дайындауға, ұйықтауға орны бар ма, үй-жайдың мәлішері мен абаттандырылуын көрсету)*
11. Бөлменің санитарлық жағдайы *(жақсы/қанағаттанарлық/ қанағаттанарлықсыз, күрделі немесе ағымдағы жөндеу қажет пе)*
12. Денсаулық туралы шағымдар бар ма
13. Кәмелетке толмаған балаға қандай көмек қажет
14. Отбасының адамға шаққандағы жалпы табысы
15. Отбасы мүшелері арасындағы қарым-қатынас
16. Көршілермен қарым-қатынас
17. Не себепті тексеру жүргізілді *(өтініш, хабарлама, шағым, комиссияның жоспарлы тексеруі)*
18. Қорытынды: Баланың тұруы, тәрбиеленуі, оқуы үшін жағдайлар бар ма, жоқ па.

Комиссия мүшелері:

Сынып жетекшісі _ --- сынып _____

Педагог-психолог _____

Әлеуметтік педагог _____

Ювеналды полиция өкілі _____

Комиссия мүшелерінің құрамы тұрақты емес екенін атап өту маңызды, алайда комиссия құрамына кемінде үш адам кіргені жөн.

Білім алушыға мектепке бейімделуге көмектесу.

«№21 мектеп-лицей» КММ педагогтерібілім алушылармен және олардың отбасыларымен жұмыста білім алушыны толыққанды дамыту мен оқытудың екі негізгі компонентіне назар аударуды ұсынады:

- балаға жас дамуының нақты кезеңі ашатын мүмкіндіктерді іске асыру;

- оған нақты әлеуметтік-педагогикалық орта ұсынатын мүмкіндіктерді іске асыру [88].

Баланың дамуы мен оқуында басты рөлді, әсіресе егер ол аз қамтылған отбасынан болса, білім алушының психологиялық-педагогикалық қолдауды атқарады.

М. Р. Битянованың пікірі бойынша [88], қолдау әдісі келесі құндылықтарға негізделген:

баланың психологиялық дамуының құндылығы.

баланың жеке даму жолының құндылығы.

баланың өмір жолын өз бетінше таңдауының құндылығы.

Баланың психологиялық дамуының құндылығы баланың психикалық әлеміне, баланың жеке мүмкіндіктері мен қажеттіліктеріне, оның әлемге және өзіне деген қарым-қатынасына ұқыпты қарау болып табылады. Білім беру процесі баланың психологиялық даму барысына теріс әсер ете алмайды, оның заңдылықтарын бұзады. Осыған байланысты, баламен бірге жүретін ересектер белгілі бір әлеуметтік-педагогикалық мақсаттарды қолданудың икемді дағдыларына ие болуы керек.

Баланың жеке мәртебесінің оның жас заңдылықтары мен білім беру стандарттарына сәйкес келмеуі, егер ол балаға бейімделмеу, әлеуметтік жеткіліктілігін жоғалту қаупі төнген жағдайда ғана девиантты мінез-құлық ретінде қарастырылуы мүмкін. Басқа жағдайларда, өмір сүруге және өзін-өзі жүзеге асыруға құқығы бар баланың жеке даму жолына назар аудару ұсынылады.

Ересектердің міндеті – білім алушының өз мүмкіндіктері мен қажеттіліктерін түсінуге және өз бетінше таңдау жасауға қабілеттілігі мен дайындығын қалыптастыру. Ересектер балада өз бетінше мақсат қою дағдыларын және оларға қол жеткізу жолдарын қалыптастыруы керек, оларды айналасындағы адамдардың мақсаттарымен және әлеуметтік құндылықтармен байланыстыруы керек [88].

Баланың психологиялық дамуының құндылығы баланың психикалық әлеміне, баланың жеке мүмкіндіктері мен қажеттіліктеріне, оның әлемге және өзіне деген қарым-қатынасына ұқыпты қарау болып табылады. Білім беру процесі баланың психологиялық даму барысына теріс әсер ете алмайды, оның заңдылықтарын бұзады. Осыған байланысты, баламен бірге жүретін ересектер белгілі бір әлеуметтік-педагогикалық мақсаттарды қолданудың икемді дағдыларына ие болуы керек.

Баланың жеке мәртебесінің оның жас заңдылықтары мен білім беру стандарттарына сәйкес келмеуі, егер ол балаға бейімделмеу, әлеуметтік жеткіліктілігін жоғалту қаупі төнген жағдайда ғана девиантты мінез-құлық ретінде қарастырылуы мүмкін. Басқа жағдайларда, өмір сүруге және өзін-өзі жүзеге асыруға құқығы бар баланың жеке даму жолына назар аудару ұсынылады.

Ересектердің міндеті – білім алушының өз мүмкіндіктері мен қажеттіліктерін түсінуге және өз бетінше таңдау жасауға қабілеттілігі мен дайындығын қалыптастыру. Ересектер балада өз бетінше мақсат қою дағдыларын және оларға қол жеткізу жолдарын қалыптастыруы керек, оларды

айналасындағы адамдардың мақсаттарымен және әлеуметтік құндылықтармен байланыстыруы керек [88].

Балалармен мінез-құлық үлгілері ерекшеленеді:

- мәселенің алдын алу;
- проблемалық жағдайларды шешу үшін педагогтерді қолдау әдістерімен оқыту;
- дағдарыс жағдайындағы шұғыл көмек.

Жоғарыда аталған модельдерді іске асыру үшін оқытудың барлық кезеңдерінде диагностика, динамика, мониторингте білім алушының әлеуметтік – психологиялық дамуына жүйелі мониторинг жүргізу, сондай-ақ әрбір білім алушының толыққанды дамуы үшін жағдай жасау ұсынылады.

Білім алушының әлеуметтік-психологиялық дамуын бақылауда психологиялық-педагогикалық қолдаудың мектеп қызметі мамандарының білім алушыларды қолдауы маңызды рөл атқарады.

Микляева [89] осы жұмысты жүйелеуге көмектесетін белгілі бір көрсеткіштерді, «маркерлерді» немесе критерийлерді әзірлеуді ұсынады:

- әлеуметтік-психологиялық мәртебе;
- психологиялық-педагогикалық кеңес;
- диагностикалық минимум (*әдістер жиынтығы*).

Осы көрсеткіштерді әзірлеу білім алушының «әлеуметтік-психологиялық портретін» жасауға мүмкіндік береді.

Білім алушыларға психологиялық-педагогикалық қолдау көрсетуде сынып жетекшісі мен пән мұғалімдері ерекше рөл атқарады, олардың міндеттерінің бірі баланың проблемасын уақытылы анықтау, сондай-ақ оның жағымсыз салдарының алдын алу болып табылады. Осыған байланысты сынып жетекшілері мен пән мұғалімдері өзара және психологиялық-педагогикалық сүйемелдеу қызметінің басқа мамандарымен (*педагог-психолог, әлеуметтік педагогтар және т.б.*) тығыз ынтымақтастықта болуы қажет.

Оқу жылы ішінде білім алушыны бақылау.

«№21 мектеп-лицей» КММ педагогтерінің пікірінше, сынып жетекшілерінің, пән мұғалімдерінің рөлі қолайсыз және аз қамтылған отбасылардың балалары үшін білім беру ортасын ұйымдастыруда сөзсіз маңызды. Бұл жұмысты жүйелеу арқылы баланың психологиялық даму процесінде туындауы мүмкін қолайсыз жағдайлардан аулақ болуға болады. Білім алушының мінез-құлқын бақылау күнделіктерін міндетті түрде жүргізу ұсынылады, онда келесі критерийлер бойынша ақпарат көрсетіледі:

құрдастарымен және тәрбиешілермен өзара әрекеттесу;

- әлеуметтік және этикалық нормаларды сақтау;
- мінез-құлық өзін-өзі реттеу;
- белсенділік;
- өзіне деген көзқарас;
- ойлау мен сөйлеуді дамыту;
- оқу дағдыларын қалыптастыру.

Қандай да бір проблемалық жағдай туындаған кезде педагог «жедел жәрдем» педагогикалық көмек көрсетуі керек. Сондықтан педагог әртүрлі балалармен жұмыс істеу дағдыларын игеруі керек, оның жеке мүмкіндіктері мен ерекше білім беру қажеттіліктерін ескере отырып, жұмыста «күшті» қасиеттерге сүйене отырып, жеке тәсілді қолдануы керек. Педагогтің тактикасы білім алушының алаңдаушылығы, оның қызметін ұйымдастыра алмауы аз дәрежеде көрінетін жағдайларды ұйымдастыруға бағытталуы керек.

Білім алушыны сабақтан тыс уақытта жұмыспен қамту.

Мектептегі сабақтан тыс іс-шаралар және қосымша білім беру – бұл балаларға тиімді қарым-қатынас, әлеуметтену дағдыларын үйретуге бағытталған процесс. Педагогтердің міндеті – қолайсыз отбасылардан шыққан балаларды жақсылық пен жамандықты ажырата білуге үйрету, айналасындағы әлемді басқа көзбен көруге мүмкіндік беру, өзін-өзі бағалауды арттыру, олардың табысты әлеуметтенуі үшін жеке мүмкіндіктерін, қабілеттері мен қажеттіліктерін анықтау.

Бір жыл ішінде оқушыны бақылаудың бір мысалы Семенов ұсынған және Б. Алтынсарин атындағы ҰБА Инклюзивті білім беру орталығы бейімдеген жасөспірімнің жеке картасы болуы мүмкін [87, 27-29 беттер] (14-кесте).

14-кесте – Жасөспірімнің жеке картасы

Жасөспірімнің аты-жөні	Анықталған жеке қасиеттер, 2022 жылға арналған ерекше білім беру қажеттіліктері туралы ақпарат	Жасөспіріммен жұмыс бағдарламасы (жеке психологиялық-педагогикалық қолдау бағдарламасы)	Алынған нәтижелер (психологиялық-педагогикалық қолдаудың жеке бағдарламасын іске асыру туралы ақпарат)
Өмір және тәрбие тарихы			
1. Анамнезі және денсаулық жағдайы			
2. Отбасының сипаттамасы:			
- демографиялық құрамы			
- ата-аналардың әлеуметтік жағдайы			
- материалдық жағдайы			

- білім беру және мәдени деңгей			
- отбасылық қатынастардың сипаты			
- отбасы тәрбиенің факторы ретінде			
3. Жақын отбасылық ортаның ұйымдастырылмаған әсерлері			
4. Қосымша білім беру ұйымдарының әсері (шығармашылық үйлері, секциялар, үйірмелер және т. б.)			
Мектептегі ереже			
Өртүрлі қызмет түрлеріне қатысу:			
- оқу			
- еңбек			
- қоғамдық пайдалы			
- ойын			
- шығармашылық-өнер			
- спорт			
- қарым-қатынас			
2. Ұжымдағы жағдай:			
- құрдастардың тұлғааралық қатынастар жүйесінде			
- өзін-өзі басқаруда			
- педагогтермен қарым-қатынаста			
Тұлғаның негізгі қасиеттерінің сипаттамасы:			
- психикалық процестердің ерекшеліктері (қабылдау, зейін, есте сақтау, ойлау, сөйлеу)			

- эмоциялық-ерікті сала			
- темперамент			
- қабілеттер			
- қызығушылықтар мен бейімділіктер			
- мінездің негізгі белгілері			
- ерекше білім беру қажеттіліктері (қандай екенін көрсету)			
Педагогикалық немқұрайлылықтың негізгі көрсеткіштері:			
- адамгершілік және құқықтық бұзушылықтардың түрлері, олардың уәждемесі			
- мінез-құлықтағы тұрақтылық			
- өз заң бұзушылықтарына деген көзқарас			
Тәрбиенің әртүрлі әдістерінің тиімділігі:			
- сендірудің әртүрлі формалары			
- өмір мен іс-әрекетті ұйымдастыру (оқыту, жаттығу, жағдайды тәрбиелеу, мысал)			
- көтермелеу және жазалау			
- тәрбиешіге (педагогке) қарсылық көрсету			

Әлеуметтік-экономикалық жағдайы төмен отбасылармен және осы отбасыларда тәрбиеленетін балалармен жұмыс істеу технологияларын қарастыра

отырып, тілдік және мәдени себептерге байланысты оқуда қиындықтары бар балалармен педагогтердің жұмыс технологияларын қарастырайық.

Тілдік және мәдени себептерге байланысты оқытуда қиындықтары бар балалармен, сондай-ақ олардың отбасыларымен педагогтардың жұмыс технологиялары.

Галагузова мен әріптестер әзірлеген мигрант отбасыларды әлеуметтік-педагогикалық қолдаудың бір технологиясын қарастыруды ұсынамыз [77], олар мигрант отбасын әлеуметтік-педагогикалық қолдаудағы келесі негізгі компоненттерді ажыратады:

1. мигрант баланың отбасымен әлеуметтік-педагогикалық қызмет;
2. этникалық қоғамдастық өкілдерімен әлеуметтік-педагогикалық қызмет;
3. мигрант баламен әлеуметтік-педагогикалық қызмет;
4. педагогикалық ұжыммен әлеуметтік-педагогикалық қызмет.

Мигрант баланың ата-анасын (заңды өкілдерін) әлеуметтік-педагогикалық қолдау.

Көші-қонның бірінші жылында мигрант баламен жұмыс істеуде оның отбасын әлеуметтік-педагогикалық қолдау маңызды рөл атқарады, ол білім беру ұйымымен бірлесіп баланың оқу процесіне бейімделуіне оң тәрбиелік әсер етеді [24].

Мигрант отбасылармен серіктестік құрудың төрт кезеңі бар:

Бірінші кезеңде отбасын зерттеу және оны мектептің негізгі дәстүрлері туралы хабардар ету. Осы кезеңдегі әлеуметтік педагог (педагог-психолог) жұмысының негізгі мақсаты – баланың психологиялық-педагогикалық сипаттамаларын, қызығушылықтарын, бейімділігін, әдет-ғұрыптарын, отбасы дәстүрлерін анықтау. Осы психологиялық портреттің негізінде баланың дамуының жеке бағыты жасалады, білім алушымен және оның отбасымен жұмыс істеудің одан әрі формалары мен әдістері анықталады.

Екінші кезеңде баланың отбасының нақты қажеттіліктеріне негізделген мигрант ата-аналарға білім беру, кеңес беру және оқыту жүргізіледі. Әлеуметтік-педагогикалық қолдау бойынша жұмыс мынадай нысандарда жүргізіледі:

- ата-аналарды орыс тілін топтарда өздеріне ыңғайлы уақытта оқытуды ұйымдастыру;

- мектеп жасына дейінгі балалар үшін білім беру ұйымының базасында қысқа мерзімді болу топтарын ұйымдастыру (*мұндай қызметті нормативтік бекіту шартымен*);

- мектеп жасына дейінгі балаларды бірінші сыныпқа (*жеке және топтық жұмыс нысандары*) түсуге дайындау бойынша ата-аналарға арналған оқыту сабақтарын ұйымдастыру.

- ата-аналармен психологиялық-педагогикалық және құқықтық сипаттағы мәселелер бойынша консультативтік жұмыс жүргізу.

Үшінші кезеңде білім беру ұйымының баланың отбасымен тікелей жұмысы жүргізіледі, оның барысында сынып ұжымымен, олардың ата-аналарымен танысу жүргізіледі.

Төртінші кезеңде баланың отбасының әлеуметтік мәртебесіне мониторинг жүргізіледі, оны өзгерту бойынша қажетті шаралар қабылданады [77].

Білім беру ұйымының этникалық қауымдастықтармен әлеуметтік серіктестік технологиялары

Этникалық қауымдастықтар (этникалық қоғамдық ұйымдар немесе диаспоралар) – бұл «тарихи отанынан тыс жерде тұратын, кейде өз қауымдастығын сақтау және дамыту үшін әлеуметтік институттары бар біртұтас этникалық немесе ұлттық тектегі адамдардың тұрақты жиынтығы» [77, 175-176 ББ].

Диаспоралармен жұмыс істеудің келесі кезеңдері ерекшеленеді:

Бірінші кезеңде диаспоралардың өңірде және қалада орналасқан жері туралы ақпарат жинау ұйымдастырылады, байланыстар мен өзара ынтымақтастық орнатылады.

Екінші кезеңде этникалық қауымдастықтар мен білім беру ұйымдарының бірлескен жұмысын жоспарлау және іске асыру жүзеге асырылады. Мақсатты жұмыс үшін этникалық қауымдастықтардың өкілдерін білім беру ұйымдарының қамқоршылық кеңестерінің (ата-аналар комитеттерінің) құрамына қосу ұсынылады.

Бірлескен жұмыстың негізгі формалары:

- көпұлтты балалар ұжымының түрлі мәдениеттер өкілдерімен кездесулерін ұйымдастыру;

- ата-аналар мен олардың балаларының тілдік кедергісін еңсеру үшін диаспоралардың білім алушыларға орыс тілін үйрету сабақтарын ұйымдастыруы;

- педагогтермен қарым-қатынаста қиындықтары бар, үй тапсырмасын дайындау кезінде балаларға қолдан келгенше көмек көрсетуге мүмкіндігі жоқ мигрант балалардың аналары үшін кездесулер ұйымдастыру.

Үшінші кезеңде білім беру ұйымы мен диаспораның мигрант баланы әлеуметтік-педагогикалық қолдау мәселелері бойынша бірлескен жұмысына мониторинг жүргізіледі.

Білім беру процесінде мигрант балаларды жеке қолдау

Авторлар мигрант балалардың үш тобын ажыратады [77]:

- 1) ыстық нүктелерден қоныс аударған орыс отбасыларының балалары;
- 2) орыс тілін жақсы білетін басқа ұлттардың балалары;
- 3) іс жүзінде орыс тілін білмейтін балалар.

Ғалымдардың пікірінше, мигрант балаларды оқытудағы негізгі қиындықтар [77] баланың оқу бағдарламасын меңгеру деңгейіне ғана емес, сонымен қатар оның өзін-өзі бағалауына және сыныптастарымен қарым-қатынасына әсер ететін тілді білмеу және мектепке дейінгі дайындықтың әлсіздігі.

Білім беру процесінде мигрант балаларды жеке қолдаудың **үш кезеңі** бар:

Бірінші кезеңде (диагностикалық) келесі жұмыстар жүргізіледі:

- ата-аналармен (*мигрант баланың заңды өкілдерімен*) әңгімелесу. Бұл кезеңде маман (педагог-психолог, әлеуметтік педагог, мұғалім) ата-аналармен баланың оқу ерекшеліктеріне (*осы мектепте оқу кезеңі, отбасында оқу тілі, Ресейде тұру жағдайы, орыс тілін білу деңгейі*) қатысты әңгімелер жүргізеді.

- баланың және оның ата-анасының орыс тілін меңгеру деңгейін диагностикалау (*Т.А. Фотекованың ауызша сөйлеу диагностикасының тестілік әдістемесі, В. Ахутина, О.Б. Иншакованың бастауыш сынып оқушыларының жазуы мен оқуын тексеру диагностикасы қолданылады*). Диагностика нәтижелері негізінде баланы орыс тіліне оқытудың жеке бағдарламасы жасалады.

- баланың жеке басының жеке типологиялық сипаттамаларының психологиялық-педагогикалық диагностикасы (мектептегі мотивация, мазасыздық, коммуникативтілік деңгейі).

- диагностика нәтижелері бойынша оқыту сыныбын анықтау.

Екінші кезеңде мигрант баланы оқу іс-әрекеті процесінде қолдау жүргізіледі. Ең алдымен, балаға қосымша сабақтар түрінде орыс тілін меңгеруге көмек көрсетіледі, содан кейін педагог білім алушылардың қорытынды аттестаттауға дайындықты қоса алғанда, оқу бағдарламасын меңгеруі бойынша қысқа мерзімді және ұзақ мерзімді мақсаттар қояды.

Үшінші кезеңде мигрант-білім алушыны бірыңғай мемлекеттік емтихандар мен міндетті мемлекеттік емтихандарды тапсыруға тікелей дайындау жүргізіледі.

Мектеп ұжымында мигрант балаларды әлеуметтік-педагогикалық қолдау

Мигрант баланың тілін меңгерудегі қиындықтар оның білім алушылармен және педагогтермен сәтті қарым-қатынасына кедергі келтіреді. Осыған байланысты баланың мектеп ұжымымен жұмыс істеудің келесі кезеңдері ерекшеленеді:

Бірінші кезеңде мигрант баланы балалар ұжымына қосу орын алады. Осы кезеңдегі педагогтер мен ата-аналардың міндеті – баланың құрдастарымен қарапайым қарым-қатынасын ұйымдастыру (танысу, сыпайы қарым-қатынас және т.б.).

Екінші кезеңде балаларды митинг бойынша тренингтер, жеке тұлғаны дамыту тренингтері барысында мектеп ұжымдарында тиімді өзара әрекеттесу және ынтымақтастық дағдыларына үйрету бар. Тренингтерді педагог-психологтар, әлеуметтік педагогтер да, сынып жетекшілері де өткізеді, олардың міндеті білім алушылардың өзара сыйластығын, бір-біріне деген толерантты қарым-қатынасын қалыптастыру болып табылады. Тренингтерден басқа, балаларды тиімді қарым-қатынас дағдыларына үйрету білім алушылардың жобалық іс-әрекеті барысында, факультативтік сабақтарда жүреді, оның барысында педагогтер балаларда ынтымақтастық дағдыларын қалыптастырады және оқыту және тәрбиелеу міндеттерін шешеді.

Үшінші кезеңде мигрант балаларды жеке алып жүрудің аралық қорытындылары шығарылады, әрі қарайғы міндеттер түзетіледі және қойылады [77].

Педагог кадрларды мигрант балалармен жұмыс істеуге дайындау технологиясы

Педагог кадрларды мигрант балалармен жұмыс істеуге дайындау технологиясы

Педагогтердің жұмыс тәжірибесін зерделеу көрсеткендей, педагогтердің көпшілігі мигрант балалармен жұмыс істеуге дайын емес, өйткені олар орыс тілін шет тілі ретінде оқыту әдістемесін білмейді, мигрант балалардың қажеттіліктерін ескере отырып, балалармен жұмыс істеудің әдеттегі әдістері мен технологияларын өзгерткісі келмейді, басқа мәдениет пен сенімді қабылдамайды.

Педагог кадрларды мигрант балалармен жұмыс істеуге дайындау технологиясы үш кезеңнен тұрады:

Бірінші кезеңнің міндеті – ішкі шиеленісті жеңілдету, сыныпта мигрант баланың пайда болуының оң және теріс факторларын анықтау, педагогтерді сыныпта мигрант баланы қабылдауға үйрету.

Екінші кезеңнің міндеті – педагогтердің білім беру қызметін өзгерту қажеттілігін түсіну. Сонымен, дөңгелек үстелдер, семинарлар өткізу барысында педагогтардың мигрант балалармен жұмыс істеу бойынша оң тәжірибелерімен алмасу жүргізіледі, одан әрі жұмыс жоспарлары әзірленеді, мигрант отбасылармен және балалармен жұмыс істеудің жаңа технологиялары игеріледі.

Соңғы кезеңнің міндеті – педагогтердің жұмысына жүйелі талдау жүргізу, оның ішінде мигрант отбасылармен және балалармен жұмыс жасаудағы өзін-өзі дамыту және өзін-өзі жетілдіру, одан әрі қызметті болжау.

Гукаленко мен Борисенко [90] мигрант балалармен жұмыс істеу үшін педагогтерді даярлау кезінде келесі құзыреттердің дамуына назар аударуды ұсынады:

Коммуникативтік құзыреттер:

- мигрант балаға жанашырлық және оны түсіну;
- басқа ұлттың балаларымен сындарлы қарым-қатынас құру;
- баланың басқа балалармен қарым-қатынас жасаудағы ерекше қиындықтарын түсіну;
- аралас некенің ерекшеліктерін ескеру;
- басқа ұлттардың ата-аналарымен толерантты қарым-қатынас орнату;
- мигрант балалар оқытылатын басқа білім беру ұйымдарымен сындарлы өзара іс-қимыл жасау, оң тәжірибе алу;
- ұлттық диаспоралармен, этномәдени қауымдастықтармен байланыс орнату және ынтымақтастық;
- мигрант балалармен және олардың ата-аналарымен жұмыс нәтижелерін сыни талдау.

Әлеуметтік құзыреттер:

- ата-аналарға, басқа педагогтерге мигрант баланы түсінуге көмектесу;
- мигрант балаға байланыс орнатуға қолдау көрсету
- білім беру ұйымындағы және әлеуметтік ортадағы басқа балалар;
- білім беру ұйымында және одан тыс жерлерде толерантты мінез-құлықты насихаттау және көрсету;

- тұрғылықты елдің (Ресей) мәдениетін, мәдени құндылықтарын, дәстүрлерін игеруге көмек;
- өңірдің көпмәдениетті кеңістігінің ерекшеліктеріне сүйене отырып, мәдени акциялар, этноұлттық мерекелер өткізуге жәрдемдесу;
- мигрант баланың білім беру ұйымындағы басқа балалармен достық қарым-қатынасына ықпал ету;
- мәдениетаралық қатынастардың этикалық нормаларын сақтау.

Ақпараттық құзыреттер:

- білім беру процесінде әртүрлі ұлттық мәдениеттердің ерекшеліктері туралы ақпаратты пайдалану;
- мигрант балалар келген елдер туралы ақпаратты оқытылатын пәндердің мазмұнына интеграциялау;
- кеңейту үшін ақпараттық коммуникативтік орта құру;
- мигрант балалардың құрдастарымен және әлеуметтік мәдени ортамен байланысы;
- мигрант балалар келген халықтар мен елдердің тарихы, мәдениеті, әдет-ғұрыптары, салт-дәстүрлері туралы сенімді ақпараттың таралуына ықпал ету;
- көпмәдениетті мерекелер мен мәдени іс-шараларды ұйымдастырудың әртүрлі тәсілдері мен технологияларын қолдану;
- білім беру бағдарламаларын жобалау кезінде тәрбиеленушілердің, әртүрлі ұлт білім алушыларының мүдделерін білдіру және қорғау;
- мигрант балалармен жұмыс істеуге қатысты мәселелер бойынша білім мен тәжірибені кеңейту үшін әртүрлі ақпарат көздерін пайдалану [90].

Жалпы, авторлар [91] мигрант отбасыларынан шыққан баланың әлеуметтік бейімделуінің келесі критерийлері мен өлшемдерін ұсынады (15-кесте).

15-кесте – Мигрант баланың әлеуметтік бейімделу критерийлері мен көрсеткіштері

Әлеуметтік бейімделу критерийлері	Әлеуметтік бейімделу көрсеткіштері	Әлеуметтік бейімделудің ауырлық деңгейін анықтаудың диагностикалық құралдары
Барабар өзін-өзі бағалау	- өзіне деген сенімділік; -- сәтсіздіктер үшін жауапкершілікті өз мойнына алу мүмкіндігі; - өз қателіктерін мойындай білу, өз жетістіктерімен және басқалардың жетістіктерімен қуана білу	- Дембо-Рубинштейн әдісі; - М. Кун, Т. Макпартланд мәтіні, - Т.В. Румянцеваның «Мен Кіммін» модификациясы

Төзімділік	- әртүрлілікті қабылдауға дайын болу, басқа адамдардың айырмашылықтары - айқын ассертивті мінез-құлық	- Г.У. Солдатова, О.А. Кравцова, О.Е. Хухлаев, Л.А. Шайгерова «Толеранттылық индексі» Экспресс-сауалнамасы»; - жасөспірім білім алушыларда толеранттылықтың қалыптасуының диагностикасы (П.В. Степанов бойынша);
Мазасыздық	- өз күшіне деген сенімділік; - өз пікірін қорғай білу; - жағдайдың өзгеруінен қорықпау	- Филлипс сынағы; - «Реактивті және тұлғалық мазасыздық шкаласы» – Спилбергер Ч., Ю.Л. Ханиннің бейімдеуі
Өз болашағының көрінісі	- жеке, отбасылық және кәсіби болашақ туралы түсініктің болуы; - өзін-өзі дамытуға дайындық	- «Аяқталмаған ұсынымдар» әдістемесі; - сауалнама.
Этносаралық өзара іс-қимылға дайындық	- күнделікті өмірде сөйлесе білу; - оқу пәндерінің мазмұнын түсіну;	- күнделікті өмірде; - оқу пәндері мазмұнын түсіну; - Н.С. Маркиннің мигрант балалардағы орыс тілін ана тілі ретінде білу деңгейін анықтауға арналған тесттер
Қабылдаушы елдің құндылықтарын білу және қабылдау	- қабылдаушы елдің мәдениетті зерттеуге қызығушылығы; - мінез-құлықтың этикалық және құқықтық нормаларын сақтау туралы хабардар болу	- М.И. Рожковтың жеке басты әлеуметтендіру сауалнамасы

ЭЫДҰ-ның мигрант отбасылардан шыққан балаларды қолдау жөніндегі ұсынымдары

ЭЫДҰ-ның «Мигрант отбасылардан шыққан білім алушылардың икемділігі: әл-ауқатты қамтамасыз ететін факторлар» баяндамасындағы міндеті – Еуропалық Одақ елдерін мигрант отбасылардан шыққан білім алушылардың академиялық, әлеуметтік, эмоциялық тұрақтылығын ілгерілететін білім беру жүйелерін дамыту бойынша қолдау болып табылады [92].

ЭЫДҰ деректері куәландырады:

PISA ата-аналарға арналған сауалнамасын таратқан елдер бойынша орташа есеппен, иммигрант білім алушылары ата-аналары жергілікті ата-аналарға қарағанда қаржылық мүмкіндіктерге байланысты мектепті таңдаудан төрт пайызға және мектеп климатына байланысты мектепті таңдаудан үш пайызға аз. Сонымен қатар мектеп климаты иммигрант білім алушылардың үлгеріміне қатты әсер ететіні анықталды.

Орта есеппен ЭЫДҰ және ЕО елдерінде иммигрант білім алушылардың көп шоғырланған мектептерінде білім алушылардың академиялық үлгерімі мен әлеуметтік және эмоциялық әл-ауқаты иммигрант білім алушылардың аз шоғырланған мектептеріне қарағанда төмен болады. Алайда, ЭЫДҰ мен ЕО елдері бойынша әр елде және орта есеппен, мектептердің әлеуметтік-экономикалық бейінін есепке алғанда, бұл айырмашылықтар жоғалады.

Мектептегі тәртіп әдетте нашар, ал сабаққа келмеу саны орташа иммигрант білім алушылар оқитын мектептерде жиі кездеседі; бұл айырмашылықтар иммигрант білім алушылар мен жергілікті білім алушылар арасындағы оқу үлгерімі мен әл-ауқатының айырмашылығына байланысты.

Иммигрант білім алушылардың жергілікті білім алушыларға қарағанда қорқыту мен педагогтердің әділетсіз қарым-қатынасының құрбаны болу ықтималдығы жоғары, бұл жергілікті білім алушылар мен иммигрант білім алушылар арасындағы оқу үлгерімі мен әл-ауқатының айырмашылығына ықпал етеді.

ЭЫДҰ жүргізген зерттеу барысында мигрант отбасылардан шыққан білім алушылардың академиялық, әлеуметтік, эмоциялық және мотивациялық тұрақтылығын қалыптастыруға білім беру саясаты мен практикасының ықпалының тұжырымдамалық моделі әзірленді. Бұл модельді мектеп әкімшілігінің өкілдері, психологиялық-педагогикалық қолдау қызметтерінің мамандары мигрант отбасыларынан шыққан балалармен жұмысты ұйымдастыруда қолдана алады (4-сурет)[92, 191-бет].

4-сурет – Білім беру саясатының мигрант отбасылардан шыққан білім алушылардың академиялық тұрақтылығын қалыптастыруға әсері



ЭЫДҰ зерттеуі барысында білім алушылардың иммиграциялық тәжірибесі кейбір мигранттардың академиялық үлгеріміне және жалпы білім алушылардың әл-ауқатына ұзақ мерзімді әсер етуі мүмкін екендігі анықталды.

Иммигранттардың шығу тегіне байланысты тәуекелдерді жою және мигрант отбасыларынан шыққан білім алушылардың академиялық тұрақтылығын сақтау үшін педагогтер мен тәрбиешілер өз білім алушыларының жеке тарихын білуі, білім алушылармен өткен тәжірибелерін талқылау стратегияларын әзірлеуі, көші-қонның оқу үлгеріміне, әлеуметтік интеграцияға, сондай-ақ білім алушылардың эмоциялық және психологиялық әл-ауқатына әсер ету факторларын меңгеруі қажет. Иммиграция тәжірибесі бар білім алушылар өздерінің әлеуетіне жетуге көмектесетін қолдау алуы керек. Сонымен қатар педагогтер стигматизациядан аулақ болу үшін білім алушыларды қолдау жоспарларын жүзеге асыруда абай болу керек. Көшіп-қонушы отбасылардан шыққан білім алушыларды қолдау білім беру жүйелері қабылдайтын, жалпы білім алушылардың үлгерімсіздігі мен қолайсыздығы проблемаларын шешу үшін, сондай-ақ білім алушылардың жеке қажеттіліктерін ескере отырып, мектептерге инклюзивті саясатты іске асыруға көмектесу үшін барабар қауіпсіздік шараларын әзірлеуге ықпал ететін болады.

Білім беру жүйелері иммигранттар арасынан шыққан білім алушылардың әл-ауқатын арттыруда маңызды рөл атқара алатынына қарамастан, олардың мектептегі және әлеуметтік бейімделуінде мектептер, ауруханалар, университеттер мен қоғамдық ұйымдар арасында серіктестік орнатуға

негізделген білім беру, денсаулық сақтау, әлеуметтік қорғау жүйелерінің бірлескен күш-жігерін үйлестіру қажет екенін атап өткен жөн. Ұлттық, аймақтық және жергілікті мекемелерді қолдайтын белсенді азаматтық қоғам иммигранттар отбасыларының, соның ішінде тұрмысы нашар білім алушылардың мектеп біліміне қолжетімділігін жеңілдетеді, сонымен қатар оның үздіксіздігін қамтамасыз етеді [92].

ЭЫДҰ баяндамасында ЭЫДҰ мен ЕО елдерінде әзірленген білім беру саясаты мен тәжірибесінің мысалдары келтірілген, олар иммигрант білім алушыларға академиялық әлеуетін ашуға, қоғамға сәтті бейімделуге, эмоциялық тұрақтылықты нығайтуға және одан әрі жетістіктерге деген ынтаны арттыруға көмектеседі. Бұл мысалдарды орталық және жергілікті атқарушы білім беру органдарының өкілдері, сондай-ақ еліміздің педагогтері ҚР қолданыстағы заңнамасын ескере отырып, мигрант отбасылардан шыққан білім алушыларды оқыту мен тәрбиелеу, психологиялық-педагогикалық қолдау үшін жағдай жасау және ұйымдастыру кезінде пайдалана алады.

Мигрант отбасыларынан шыққан білім алушыларды қолдау бойынша канадалық педагогтердің тәжірибесін қарастыруды ұсынамыз. Онтариода «Балалар мен білім алушылардың әл-ауқатын дамыту бүкіл баланы қолдауды білдіреді – баланың академиялық жетістіктері ғана емес, сонымен бірге оның танымдық, эмоциялық, әлеуметтік және физикалық әл-ауқаты» [93]. Балалардың әл-ауқатына ықпал ету білім алушылардың мектепте табысты білім алуына ықпал етеді. Министрлік берген басшылықты аудандық мектеп кеңестері ұстанады. Мысалы, Оттава-Карлтон округінің мектеп кеңесі (OCDSB) 2019 жылға қарай барлық білім алушылардың әл-ауқатын жақсарту үшін ресурстарды пайдалануды кеңейтуге тырысады [94]. Кеңес мектептер мен ауданға білім алушылардың әлеуметтік-эмоциялық, когнитивті және физикалық әл-ауқатын қамтамасыз ету бойынша нұсқаулық ретінде әл-ауқат тұжырымдамасын жасады [95], оның негізгі мақсаттары мен міндеттері төменде келтірілген.

«CHARM» тұжырымдамасы

«CHARM» тұжырымдамасы еліміздің білім беру саясаты мен практикасы иммигрант балалардың білім беру және әлеуметтік-эмоциялық әл-ауқатын қаншалықты қолдайтынын бағалауға мүмкіндік береді. Атап айтқанда, білім беру саясаты қалай бағалайды:

- 1) жиынтық қолайсыз факторларды есепке алу;
- 2) біртұтас тәсілді қолдану;
- 3) бейімделуді динамикалық процесс ретінде түсіну;
- 4) қарым-қатынастардың дамуын айқындау;
- 5) көп деңгейлі тәсілді іске асыру [95].

«CHARM» тұжырымдамасының саяси талдауы иммигрант балаларды қолдауға бағытталған саясатты анықтауға ерекше қызығушылықпен білім алушылардың тұрақтылығын зерттеу негізінде ұсынылған (16-кесте) [95].

16-кесте – «CHARM» тұжырымдамасын талдау құрылымы – саяси тәсілдер

	Тұрақтылық тұжырымдамасы	Саяси амалдар
С Н	Жиынтық қиындықтар (С)	Осал топтарды анықтау
	Кешенді тәсіл (А)	Келісілген және бірін-бірі толықтыратын саясат
А	Бейімделу динамикалық процесс ретінде (R)	Жедел және үздіксіз қолдау
R	Қарым-қатынасты дамыту (M)	Қорғаныс және қауіп факторларын анықтау
M	Көп деңгейлі тәсіл (M)	Отбасының, мектептің және қоғамдастықтың қатысуы

16-кестеде тұрақтылық тұжырымдамасының негізгі элементтері және оларды білім беру саясатына қалай енгізуге болатындығы қысқаша көрсетілген.

Тұрақтылық тұжырымдамасының *бірінші құрамдас бөлігі* – қиыншылықтарға ұшырауымен және олардың жинақталу ықтималдығымен сипатталатын «жиынтық қиыншылықтар» идеясы. Берілген идеяға сәйкес, қиындықтардың деңгейі мен тереңдігі кейбір балалар үшін олардың тәжірибесіне байланысты басқаларға қарағанда көбірек болуы мүмкін, сондықтан кейбір балалар басқаларға қарағанда осал болуы мүмкін. Осыны ескере отырып, иммигрант балалардағы жалпы қиындықтарды түсінудің екі жолы бар. Біріншіден, мигрант балалар бастан кешіруі мүмкін басқа қиыншылықтармен бірге қиындықтар ретінде қарастырған жөн. Көрнекі мысал – мигрант мәртебесінің оның әлеуметтік-экономикалық жағдайымен үйлесуі. ЭЫДҰ мәліметтері бойынша әлеуметтік-экономикалық жағдайы төмен отбасыларда тұратын иммигранттардың балалары құрдастарына қарағанда осал болуы мүмкін [96]. Басқа қолайсыз факторларға жыныстық бағдар, дін, этникалық шығу тегі, физикалық немесе ақыл-ой қабілеттері кіруі мүмкін [97]. Екіншіден, саясат иммигрант балалардың көші-қон тәжірибесіне байланысты әртүрлі тәсілдермен қолданылуы керек. Мысалы, саясат бірінші және екінші буын иммигранттарына немесе босқын балалар мен еріп жүрмейтін балаларға қатысты әртүрлі болуы мүмкін. Демек, жиынтық қиыншылықтарға негізделген саяси тәсіл иммигрант оқушылар арасындағы осал топтарды анықтау және тиісті мақсатты саясатты әзірлеу үшін осы әртүрлі деңгейлер мен қиыншылықтардың комбинацияларын анықтауы керек.

Тұрақтылық тұжырымдамасының *екінші құрамдас бөлігі* балалардың әл-ауқатына «кешенді көзқарасты» білдіреді. Бұл тек бір өлшемге назар аудармай, балалардың көп өлшемді әл-ауқатын бір уақытта шешуді білдіреді. Бұл тәсіл кейіннен иммигрант білім алушылардың көп қырлы әл-ауқатына қатысты саясатты талап етеді. Атап айтқанда, біртұтас тәсіл иммигрант білім алушылардың тілдік дайындығы мен білім беру нәтижелеріне ғана емес, сонымен бірге олардың эмоциялық әл-ауқатына және құрдастарымен және

педагогтерімен әлеуметтік қатынастарына ықпал ететін нәтижелерге және т.б. бағытталған саясатты мақұлдайды. Басқаша айтқанда, балалар өмірінің бір параметріне бағытталған саясат олардың басқа саладағы әл-ауқатына теріс әсер етпеуі керек немесе позитивті тұрғыдан алғанда, өмірдің әртүрлі салаларына қатысты саясат бір-бірінің оң әсерін күшейтуі керек. Мысалы, иммигрант білім алушылардың эмоциялық әл-ауқатына бағытталған саясат пен бағдарламалар олардың білім беру нәтижелеріне де оң әсер етуі мүмкін. Біртұтас тәсіл осындай бірлестіктерді анықтауға бағытталған.

Үшінші құрамдас бөлік «бейімделу – бұл динамикалық процесс» және балалардың бейімделу деңгейі уақыт өте келе және өмірдің әртүрлі салаларында өзгеруі мүмкін деген идеяға негізделген. Бұл иммигрант білім алушыларға жедел және үздіксіз қолдау көрсететін саяси көзқарасты көрсетеді. Басқаша айтқанда, тұрақтылықты арттыруға бағытталған саясат тек иммигрант білім алушылардың қажеттіліктеріне дереу жауап беруге бағытталмайды. Иммигрант білім алушылардың білім беру, әлеуметтік және эмоциялық әл-ауқатын бақылау тетіктерінің болуы өте маңызды. Осылайша, уақыт өте келе өзгерістерді байқауға және орта және ұзақ мерзімді перспективада пайда болатын иммигрант білім алушылардың қажеттіліктерін анықтауға болады. Ұзақ мерзімді перспективасы бар және иммигрант білім алушылардың қажеттіліктеріне бейімделе алатын саясат иммигрант білім алушылардың тұрақтылығын жүйелі түрде арттыруға ықпал етуі мүмкін.

Тұрақтылықты зерттеу тұжырымдамасының төртінші құрамдас бөлігі – «қарым-қатынасты дамыту» теориясы, бұл тәуекел мен қорғаныс факторларының балалардың бастапқы қолайсыз жағдайды жеңу ықтималдығын қалыптастырудағы орталық рөлін көрсетеді. Мигрант отбасыларынан шыққан білім алушылардың тұрақтылығын арттыруға ықпал ететін саясат пен тәжірибені әзірлеу кезінде қарым-қатынастың дамуын есепке алу тәуекел факторларын жүйелі түрде анықтауды және қорғауды талап етеді. Дәлелді саясатты әзірлеуге баса назар аударатын және саясаттан іс-шаралардың экономикалық тиімділігін анықтау үшін әсерді бағалауды және тиісті бағалауды талап ететін елдер иммигрант оқушылардың ұзақ мерзімді интеграциясы мен әл-ауқатын ілгерілетуге арналған білім беру саясатында қарым-қатынасты дамыту тәсілін енгізуге көбірек мүмкіндіктерге ие. Иммигрант білім алушылардың тұрақтылығын арттыру тәсілі ретінде тәуекел факторларын жоюды және әртүрлі деңгейлерде (жеке, отбасылық, мектеп) қорғаныс факторларын көтермелеуді нақты қарастыратын саясат пен тәжірибені «CHARM» тұжырымдамасында қарым-қатынасты дамыту аспектісінде жоғары бағалауға болады.

Тұжырымдаманың *соңғы құрамдас бөлігі* балалар арасындағы тұрақтылықты арттырудағы көп деңгейлі тәсіл болып табылады. Қорғаныс және қауіп факторларының тұжырымдамасына сәйкес, көп деңгейлі тәсілді қабылдау балаға ғана емес, оның әлеуметтік желісіне және қоршаған ортаға да назар аударудың маңыздылығын көрсетеді. Осы тұрғыдан алғанда, білім беру саясаты мен бағдарламалары әртүрлі мүдделі тараптарды (балалар, олардың отбасылары, мектеп қызметкерлері және кеңірек қауымдастық) біріктіріп, иммигрант

балалардың өміріне қатысатын субъектілер арасындағы ынтымақтастыққа ықпал етуі керек. Білім беру саясатын әзірлеуде көп деңгейлі тәсілді қолдану, әсіресе иммигрант емес отбасылар мен кең қауымдастық мүшелері әлеуметтік қатынастарды дамытуға және иммигрант балалардың интеграциясына ықпал ететін іс-шараларға қатысқан кезде жақсы көрінеді.

Тұтастай алғанда, «CHARM» тұжырымдамасын талдау елдердің иммигранттардың білім беру және әлеуметтік-эмоциялық тұрақтылығын арттыруға қаншалықты ықпал ететінін анықтауға мүмкіндік береді және иммигрант білім алушылардың қажеттіліктерін қанағаттандыру және оларға мектеп өмірінде және оның өмірінде бейімделудің жоғары деңгейлеріне қол жеткізу үшін жақсы мүмкіндіктер беру бөлігінде қай салада жақсартуға қол жеткізе алатынын көрсетеді.

Шетелдік әріптестер кеңінен қолданатын тілдік және мәдени факторларға байланысты қиындықтары бар балалармен педагогтердің жұмысы бойынша ұсынымдарды қарастыра отырып, осы топтың балаларымен жұмыс істеу бойынша мұғалімдердің отандық тәжірибесіне көшейік.

Осы ұсынымдардың 1-бөлімінде сипатталған мигрант, босқын балалар туралы қазіргі жағдайды зерттей отырып, елде осы балалар тобына және олардың отбасыларына қолдау көрсетуге көп көңіл бөлінеді деген қорытынды жасауға болады.

Қазақстан Республикасындағы балалардың 2021 жылғы жағдайы туралы баяндамада ұсынылған мәліметтер бойынша [98], 2021 жылы ішкі істер органдарында есепте 18 жасқа дейінгі босқындардың 120 баласы, 2020 жылы – 144 бала болды. Ішкі істер министрлігінің деректері бойынша 2021 жылы 14 146 бала ҚР шегінен тыс тұрақты тұруға кеткен. Сондай-ақ, елде азаматтығы жоқ адамдарда 263 бала тұрады (82 бала Алматы облысында, 39 – Алматы қаласында, 28 – Шығыс Қазақстан облысында, 34 – Қарағанды облысында тұрады). Осы балаларға арналған құжаттар олар 16 жасқа толғанда ресімделуі мүмкін. Қазақстанда мигрант балалар мен тұрақты тұрғылықты жері жоқ балалардың тұрғылықты жері бойынша мектепте оқуға мүмкіндігі бар екенін атап өту маңызды.

Елде террористік белсенділік орындарынан, атап айтқанда Иран мен Сириядан келген балаларды радикалдандыруға және оңалтуға көп көңіл бөлінеді. Мысалы, 2020 жылы Сирия мен Ирактағы аймақтарында болған 520 бала «Жусан» және «Русафа» арнайы гуманитарлық операциялары барысында Қазақстанға қайтарылды [99]. Осы топтың балаларымен білікті педагог-психологтар, білім басқармаларының, құқық қорғау органдарының қорғаншылық, қамқоршылық органдарының өкілдері ұзақ мерзімді оңалту жұмыстарын жүргізеді. Оңалту іс-шараларын жүргізуге қоғамдық ұйымдар үлкен үлес қосады. Мысалы, 2020 жылы еліміздің 14 өңірінде жанжал аймақтарынан оралған балаларды оңалту үшін «Құқық» қоғамдық қоры жанындағы «Мүмкіндік» кәмелетке толмағандарды әлеуметтік-психологиялық, құқықтық қолдаудың 16 орталығы жұмыс істеді [99]. Террористік қызметтен зардап шеккен балаларға қатысты әлеуметтік оңалтуды жүргізу бөлігінде

құзыреттерді бекіту үшін ҚР Білім және ғылым министрлігі 2020 жылы террористік қызметтен зардап шеккен балаларды әлеуметтік оңалтудың қағидалары мен мерзімдерін бекітті (ҚР БҒМ 2020 жылғы 4 қыркүйектегі № 382 бұйрығы) [100].

Елде мигранттар мен босқындар отбасыларынан шыққан балаларды қолдау бойынша жүргізіліп жатқан жұмыстарға қарамастан, балалардың осы тобын бейімдеуде белгілі бір қиындықтар бар. Сонымен, ЮНИСЕФ-тің қолдауымен жүргізілген зерттеу барысында көші-қоннан зардап шеккен еріп жүрмейтін және бөлек тұрған балалардың (NRD) нақты қажеттіліктері мен мәселелерін шешу үшін елдің ұлттық саясатын зерттеу мақсатында келесі қиындықтар анықталып, қорытындылар жасалды [101]:

1. Қазақстанда тұратын көші-қоннан зардап шеккен еріп жүрмейтін және бөлінген балалар бойынша статистикалық деректердің болмауы.

2. Әлеуметтік-экономикалық факторларға байланысты отбасындағы қиындықтардың себептері бойынша баланы ата-анасынан бөлу (ата-аналардың жұмыс іздеуі, жұмыссыздық, алкогольді асыра пайдалану, балалардың отбасына қолдан келгенше көмек көрсету үшін басқа қалаларда ақша табуға деген ұмтылысы).

3. Интернаттық ұйымдарда тұратын балалармен салыстырғанда кәмелетке толмағандарды бейімдеу орталықтарындағы балалардың (оның ішінде зорлық-зомбылық жағдайлары) әлсіз қорғалуы.

4. Балалар еңбегін пайдалану (туыстарымен, достарымен немесе өз бетінше уақытша тұратын кейбір балалардың мектеп кезеңінде жұмыс істеуі, балалардың жұмысқа орналасу жасының сәйкес келмеуі, қауіпті еңбек жағдайлары).

5. Көшіп-қонушы отбасылардан шыққан жұмыс істейтін балаларда құжаттардың болмауы (паспорттардың, ҚР-ға кіруге, тұруға және жұмыс істеуге рұқсаттардың, ата-аналардың Қазақстанда болуға сенімхаттарының, жұмыс берушілерден жұмысқа рұқсаттардың және т.б. болмауы).

6. Отбасынан бөліну сипатына байланысты ілескен адамдары жоқ және ажыратылған балалардың нақты қажеттіліктеріне жауап беруге дайындалған мамандардың болмауы.

7. Әлеуметтік қызметкерлерді және шекара қызметі сияқты басқа мамандарды даярлау бағдарламаларында көші-қоннан зардап шеккен балалардың құқықтарын қорғауға байланысты модульдердің болмауы.

8. Балалардың құқықтарын қорғау жүйесіндегі көші-қон мен басқа балаларға әсер ететін ілескен адамдары жоқ және ажыратылған балалардың терминдері арасында нақты айырмашылықтардың болмауы.

9. Отбасынан бөліну кезеңінде балалардың негізгі құқықтарын қорғауды қамтамасыз ету бойынша әлеуметтік қызметкерлердің әзірленген хаттамаларының жеткіліксіздігі.

10. Балалардың құқықтарын қорғаудың бүкіл жүйесі шеңберінде олардың орын ауыстыруына қарай олардың істерін жүргізу барысының мониторингін

үйлестіретін және ведомствоаралық өзара іс-қимылды бақылауды жүзеге асыратын бірыңғай кейс-менеджердің болмауы.

11. Кейбір жағдайларда баланың ең жақсы мүдделерін анықтау процесінің құжаттамасын сақтамау (мысалы, баланың орта және ұзақ мерзімді даму жоспарларының болмауы; көші-қоннан зардап шеккен балалар үшін ұзақ мерзімді шешімдер қабылдау үшін қажетті әрекеттерді анықтайтын нақты шеңбердің немесе хаттаманың болмауы)

ЮНИСЕФ зерттеуінің қорытындысы бойынша көші-қон әсер еткен балалар мәселелерімен айналысатын мемлекеттік және мемлекеттік емес органдар, сондай-ақ білім беру, әлеуметтік қорғау және денсаулық сақтау ұйымдарының өкілдері үшін мынадай ұсынымдар әзірленді [101]:

1. Ілескен адамдары жоқ және ажыратылған балалар туралы мәліметтер жинау

бұл баланың жасына, жынысына, азаматтығына және қабылдау себептеріне байланысты бірдей статистикалық көрсеткіштерді және жауап санаттарын енгізуге мүмкіндік беретін жалпы мәліметтер базасын құру арқылы Кәмелетке толмағандарды бейімдеу орталықтарындағы ілескен адамдары жоқ және ажыратылған балалар туралы статистикалық деректерді көбейту.

жасына қарамастан, шекарадан өту туралы ақпаратты тіркеу арқылы, ол шекарадан өткен адаммен кейіннен қайта қосылу үшін шекарадан өту кезінде барлық балаларды тіркеуді қамтамасыз ету.

2. Заңнамалық және әкімшілік өзгерістер

балалар іс жүзінде шекарадан өту пункттерінде ұсынуы тиіс құжаттардың түрлеріне мониторинг жүргізу (оның ішінде, шекарада құжаттарды ресімдеуге қойылатын талаптардың сақталуын бақылау).

балаларға тұрғылықты жері бойынша дербес тіркелуге рұқсат беру (тіркелу) (ата-анасының немесе өзге де заңды өкілінің тіркелуі мүмкін болмаған кезде балаларды өз бетінше қолдау).

ата-аналар мен балаларды құжаттандыруды жеңілдету мақсатында Қазақстандағы балалардың құқықтарын қорғау органдары мен шетелдік билік органдары арасындағы ынтымақтастықтың тікелей арналарын құру және дамыту.

3. Алдын алу мақсатында әлеуметтік қорғау жүйесін жетілдіру

білім Қазақстандағы әлеуметтік қорғау жүйесінің өтемақы стратегияларына балаларды тәрбиелеу шығындарына талдау жүргізу және балаларға/отбасына бағытталған әлеуметтік қорғау бағдарламаларының атаулылығының қателіктерін бағалау.

бағдарламаларды іске асыруды бағалау, ата-аналарға экономикалық қиындықтарды жеңуге көмектесу үшін еңбек нарығының пассивті және белсенді саясатын әзірлеу (мысалы, жұмыс іздеу мәселелері бойынша ата-аналарды қайта даярлау немесе кеңес беру).

отбасының жұмысын жақсарту және отбасылардың қажетсіз бөлінуін болдырмау үшін қиындықтарды жеңу үшін әлеуметтік қызметтерге

қолжетімділікті арттыру (қаржылық қолдау көрсететін әлеуметтік қызметтерге қайта бағыттау, отбасына психологиялық кеңес беру, оның ішінде тәуелділікке байланысты мәселелерді шешу бойынша кеңес беру).

4. *Қысқа мерзімді шешімдерді жетілдіру*

ата-аналар неге балаларына уақытша күтім жасау үшін сенімхат бермейді деген мәселені зерттеу (баланың уақытша қамқоршысына сенімхат беру)

ата-аналардың балаларына уақытша күтім жасау үшін сенімхат беруден бас тартуының себептерін зерттеу.

Кәмелетке толмағандарды бейімдеу орталықтарына орналастырудан гөрі ресми туыстық қамқоршылықты рәсімдеу

қауымдастық негізіндегі балама күтім қызметтерінің құрылымын іске асыру мен әзірлеуді бағалау (балаларға әлеуметтік және мәдени байланыстары бар және өз мектептерінде оқуды жалғастыра алатын жерлерде қалуға мүмкіндік беретін қоғамдық күтім жүйелері)

5. *Ұзақ мерзімді шешімдерді жетілдіру*

альтернативті күтімді институционализациялауға инвестициялау (балама отбасылық немесе коммуналдық күтім түрлерін дамыту бойынша қосымша шаралар қабылдау)

жеке орта және ұзақ мерзімді күтім жоспарларын жасау және орындау әдістемесін әзірлеу (жоспарларды әлеуметтік педагогтер немесе әлеуметтік қызметкерлер, басқа мамандардың (педагог-психологтар, педагогтер) және балалардың өздері) қатысуымен әзірлеуі керек.

ұсынылатын қызметтердің тиімділігін және жүйелі сипатын арттыру үшін білім беру ұйымының штатына кейс-менеджер лауазымын енгізу [101].

Алдыңғы қатарлы әлемдік және отандық педагогикалық тәжірибені зерделеу барысында алынған жоғарыда көрсетілген ұсынымдардан басқа, педагогтердің, білім беру ұйымы әкімшілігінің, мемлекеттік және мемлекеттік емес органдар, қоғамдық ұйымдар өкілдерінің назарына экономикалық, мәдени, тілдік қиындықтары бар білім алушыларды психологиялық-педагогикалық қолдаудың өңірлік тәжірибесі, Қазақстан Республикасының көші-қон процестеріндегі білім алушылардың мәселелерімен айналысатын қоғамдық ұйымдарының жұмыс тәжірибесі ұсынылады.

Қарағанды қ. ПМПК басшылығы мен мамандары «Мүмкіндігі шектеулі балаларға психологиялық-медициналық-педагогикалық консультациялық көмек көрсету және тексеру» мемлекеттік қызметін көрсету кезінде мигранттардың балаларының ерекше білім беру қажеттіліктерін анықтауға және бағалауға көп көңіл бөледі.

Арнайы білім беру ұйымдары қызметінің үлгілік қағидаларына сәйкес [102], «психологиялық-медициналық-педагогикалық консультация балаларды зерттеп-қарауды және оларға консультация беруді, ерекше білім беру қажеттіліктерін және білім алу үшін арнаулы жағдайларды бағалауды, білім беру бағдарламасын айқындауды жүзеге асыратын, сондай-ақ мүмкіндігі шектеулі балаларды арнаулы психологиялық-педагогикалық қолдауға жіберетін білім беру ұйымы болып табылады». ПМПК қызметінің үлгілік қағидаларына, ерекше білім беру қажеттіліктерін бағалау және психологиялық-педагогикалық сүйемелдеуді ұйымдастыру қағидаларына [74, 75, 102] сәйкес, мигрант балалардың ерекше білім беру қажеттіліктерін анықтау, бағалау және қанағаттандыру білім беру ұйымдарының (балабақша немесе мектеп) психологиялық-педагогикалық қолдау қызметтерімен айналысуға тиіс екендігіне қарамастан, Қарағанды қаласының ПМПК педагогтерінің пікірлеріне сәйкес, осы топтың балалары ПМПК-ға тексеруге келеді.

Қарағанды қаласы ПМПК мамандарының пікірінше, мигрант баланы ПМПК-ға тексерудің мақсаты – оның ерекше білім беру қажеттіліктерін бағалау, білім беру бағдарламасы мен оқу жағдайларын анықтау. Білім беру бағдарламасының түрін анықтау үшін мамандардың көпсалалы тобы баланы тексереді, ауызша және вербалды емес интеллектті, жалпы және мектеп білімін, дағдыларын анықтайды. ПМПК мамандары тексеру барысында келесі қауіптер туындауы мүмкін екенін мойындайды:

- зерттеу тілдерінің бірінде ойды баяндау қиындықтарына байланысты ауызша интеллект деңгейін дұрыс емес, қате анықтау қаупі (ПМПК-да тексеруде қазақ тілі немесе орыс тілі қолданылады);

- тілді білмеу себебінен маман мен баланың байланысын орнату кезінде проблемалардың туындау қаупі;

- баланы ауыстыру кезінде ата-аналардың шамадан тыс анықтамаларының (тікелей жауаптардың) пайда болу қаупі (егер мамандар баланы ауыстыру үшін ата-анадан көмек сұраса);

- ата-аналардың өздері балаға аударма тапсырмаларының мағынасын түсінбеу қаупі.

ПМПК-нің әрбір маманы жұмысының мақсаты зерттеу жүргізу кезінде жоғарыда аталған тәуекелдерді жою ғана емес, сонымен қатар ата-аналардың қорытындыны дұрыс түсінбеуінің алдын алу болып табылады. Ол үшін, қорытындылай келе, қолданыстағы нормативтік құқықтық құжаттарға сәйкес, оның ерекше білім беру қажеттіліктеріне сәйкес белгілі бір баланы оқыту үшін барлық қажетті жағдайларды қосу ұсынылады.

«Қарағанды облыстық психологиялық-медициналық-педагогикалық консультация» КММ жұмыс тәжірибесінде әлеуметтік функция бұзылыстары бар балалармен жұмыс тәжірибесі бар (15 балада мутизм белгілері бар).

10-шы қайта қарау ауруларының халықаралық классификациясына сәйкес (ICD 10) «элективті мутизм» (F – 94.0) «сөйлеуде айқын эмоциялық түрде анықталған селективтілікпен сипатталады: бала кейбір жағдайларда тілдік дағдыларды көрсетеді және басқа (белгілі) жағдайларда сөйлей алмайды. Бұзушылық, әдетте, әлеуметтік мазасыздықты, оқшаулануды, сезімталдықты немесе қарсылықты қоспағанда, айқын жеке ерекшеліктермен байланысты» [103].

Педагог білім алушыларда элективті мутизмді тану үшін баланың сыныпта, мектепте сөйлеспейтініне, педагогпен де, балалармен де диалогті қолдамайтындығына назар аударуы керек, сонымен бірге оның сөйлеу аппаратының құрылымында және/немесе жұмысында ерекшеліктері жоқ, нормативті есту және ол үйде еркін сөйлейді. Бұл ұзақ уақытқа созылуы мүмкін. ПМПК тәжірибесінде баланың басында мектепте сөйлейтін жағдайлары болған, алайда кейбір оқиғалардан кейін, кейде көрінбейтін, ересектер түсінбейтін, ауызша қарым-қатынасты тоқтатады.

Осы жағдайға байланысты баланың оқуда бірнеше қиындықтары бар. Біріншіден, барлық педагогтер алдымен онымен не болып жатқанын түсінбейді және оған белсенді қысым жасай бастайды, бұл жағдайды нашарлатады. Екіншіден, балалар педагогтердің соңынан еріп, қорқытудың құрбаны болған осындай сыныптасын мазақ ете бастайды. Үшіншіден, ата-аналар да не істерін білмей, кейде тәрбиенің жеткіліксіз әдістерін қолданады. Барлық осы жағдайлар баланың мутизмге шалдығу ықтималдығын арттырады.

Қарағанды қ. ПМПК педагогтерінің ПМПК мамандарына арналған ұсынымдары:

ПМПК мамандарының алдында мутизм көріністері бар баланы тексерген жағдайда келесі міндеттер туындайды:

1. Интеллектуалды даму деңгейін анықтау, онда кейбір қиындықтар туындауы мүмкін, әсіресе ауызша интеллектті анықтау аспектісінде. Бала қоғамда сөйлемейтіндіктен, емтиханда ол әдетте сөйлемейді. Мысалы, «артық нәрсені алып тастау» әдісін қолданған кезде бала (жасына байланысты) артық затты немесе артық сөзді көрсете алады, бірақ оны қандай белгіге (маңызды, функционалды немесе кездейсоқ) түсіндіре алмайды. Сонымен қатар сөз алынып тасталған белгіні анықтау маңызды диагностикалық компонент болып табылады.

2. Күрделендірілген оқу және қайталау деңгейін анықтау да қиын. Мұның себебі, егер бала жазбаша тілді меңгерген болса, оқудың негізгі идеясын жаза алады. Егер бұл 1-сынып білім алушысы болса, бұл мүмкіндік алынып тасталады.

3. Білім беру бағдарламасы және баланың ерекше білім беру қажеттіліктері бойынша ұсынымдарды қамтитын ПМПК алқалы қорытындысын дайындау.

Мигранттар отбасылардан шыққан баланы тексеру кезінде, сондай-ақ басқа балаларды тексеру кезінде ПМПК мамандары медициналық емес, ерекше білім беру қажеттіліктерінің әлеуметтік-педагогикалық моделіне негізделуі керек екенін атап өткен жөн.

Қоғамдық ұйымдардың көші-қон процестеріндегі балалармен жұмыс тәжірибесі

2020 жылғы 20 сәуірден 2021 жылғы 20 қарашаға дейін Қазақстандағы Еуропалық Одақ пен ЮНИСЕФ қолдауымен «Қазақстандағы көші-қон процестеріндегі балаларды қорғау» бағдарламасын іске асыру. Бағдарламаны іске асыру қорытындысы бойынша көші-қон процестерінде Балалардың құқықтарын қорғау жөніндегі қызметтер моделін ведомствоаралық үйлестіру бойынша нұсқаулық әзірленді [104]. Осы жәрдемақыны әзірлеуге Қазақстан Республикасы Оқу-ағарту министрлігінің Балалардың құқықтарын қорғау комитеті үлкен көмек көрсетті, ол жергілікті атқарушы органдардың көшіп-қонушылар отбасыларының балаларымен жұмыс істеу жөніндегі жұмысына, сондай-ақ Адам құқықтары және заңдылықты сақтау жөніндегі Қазақстандық халықаралық бюроға (Астана қ.), «Сана Сезім» әйелдер бастамаларының құқықтық орталығы қоғамдық қорларына (Астана қ.) Шымкент), «Родник» Әйелдер мен балаларға арналған әлеуметтік-психологиялық оңалту және бейімдеу орталығына» (Алматы қ.) жетекшілік етеді.

Педагогтердің назарына осы әдістемелік ұсынымдарды әзірлеу кезінде инклюзивті білім беру орталығының жұмыс топтарының отырыстары барысында ұсынылған көші-қон процестерінде балалармен осы қоғамдық ұйымдардың жұмыс тәжірибесі ұсынылады. Бұл тәжірибе мигрант балаларға кешенді қолдау көрсету кезінде осы ұйымдар мамандарының жұмыс тәжірибесінде кездесетін қиындықтарды, осы қоғамдық ұйымдар қараған істердің сәтті тарихын, адам саудасының құрбандарына көмек көрсететін мемлекеттік органдардың, ҰЕҰ мен халықаралық ұйымдардың тізбесін, сондай-ақ мемлекеттік және мемлекеттік емес органдарға, білім беру ұйымдарына көші-қон процестеріндегі отбасылардың балаларымен жұмыс бойынша ұсынымдарды қамтиды.

«Родник» ҚҚ тәжірибесі

«Қазақстандағы көші-қон процестеріндегі балаларды қорғау» бағдарламасын іске асыру барысында 2020 жылғы 20 сәуір мен 2021 жылғы 15 қараша аралығында Алматы қаласының «Родник» ҚҚ 57 отбасы, 111 (қыздар – 56, ұлдар – 55) тіркелген ілескен адамдары жоқ және шекара маңындағы жағдайларда отбасыларынан ажыратылған балалар кешенді көмекпен қамтылды.

2020 жылдың сәуірінен 2021 жылдың маусымына дейін бағдарламаға 86 бала (қыздар – 44, ұлдар – 42) қабылданды.

65 бала (қыздар – 46, ұлдар – 19) құжатталған: 15 (6 ұл, 8 қыз және 1 ата-ана) туу туралы куәлік, 33 (11 ұл, 14 қыз, 8 ата-ана) отанына оралуға сертификат, ЖСН 5 (1 ұл, 3 қыз, 1 ата-ана), Ұлттық төлқұжат 12 (1 ұл, 5 қыз, 6 ата-ана), 45 бала медициналық ұйымға тіркелген (19 ұл, 26 қыз), 21 бала мектепке бекітілген (19 ұл, 11 қыз).

35 ата-анаға көмек көрсетілді: 3 ұлттық паспорт алынды, 5 ата-анаға консулдық алымдар төленді, 1 ата-анаға БҰҰ БЖКБ төлқұжатты уақытылы ресімдемегені үшін айыппұл төледі, 3 азаматтығы жоқ төлқұжаты алынды, 9-ы әкімшілік сотта еріп жүрді және көші-қон карталарын ресімдеді, 1-і жеке тұлғаға еңбек шартын ресімдеді, 12 адам баспанаға орналастырылды (4 ұл, 5 қыз, 3 ата-ана), 1 ата-анаға ЮНИСЕФ қаражаты есебінен әкімшілік айыппұл төленді.

Жұмыс барысында «Родник» ҚҚ мамандары әртүрлі қиындықтарға тап болды, мысалы:

1. Әртүрлі себептер бойынша көшіп-қонушылар шетелдік тұлғаны тіркеуді уақтылы ұзартпайды, соның салдарынан олар әкімшілік жауапкершілікке тартылады. Мигранттар төлем қабілетсіз, ЮНИСЕФ әкімшілік айыппұлдарды өтемейді, «Родник» ҚҚ айыппұлдарды жабудың басқа көздерін іздей алмайды. Мигранттар үшін заңсыз далада болу және елден 5 жылға дейін шығарылу қаупі бар;

2. Көмек көрсетілетін көптеген отбасылар өмірлік қиын жағдайда және гуманитарлық көмекке мұқтаж. ЮНИСЕФ-тің осы қызметке бөлінген қаражаты жеткіліксіз, «Родник» ҚҚ басқа мүмкіндіктерді іздейді, бірақ олар әрдайым тұрақты болмауда;

3. Елдегі карантиндік режимге және қызметкерлердің де, бенефициарлардың да қауіпсіздік нормаларын сақтауға байланысты кәмелетке толмаған балалармен бетпе-бет сөйлесу мүмкін болмады. Кей жерлерде Қор қызметкерлері онлайн режим форматына көшеді.

4. Жобаны іске асыру барысында медициналық сипаттағы бірқатар проблемалар анықталды: шетелдік азаматтарға босану қызметтері ақылы, мигранттар үйде босануға мәжбүр, бұл кейіннен баланы анықтау мен құжаттауды қиындатады.

5. ПТР тестін алу қызметі мигранттар үшін қаржылық жағынан қол жетімді емес, бұл COVID-19 қаупіне әкелуі мүмкін.

6. Шетелдік азаматтың, егер ол медициналық ұйымнан тыс жерде туып, құжаттарды уақытылы алмаса, жеке басын анықтаудың бірыңғай алгоритмі жоқ.

Егер құжатсыз ата-ана болып, осалдық шеңбері кеңейсе, жағдай күрделене түседі.

Жоғарыда аталған қиындықтарды еңсеру үшін «Родник» ҚҚ мемлекеттік және мемлекеттік емес органдар, білім беру, әлеуметтік қорғау, денсаулық сақтау ұйымдары үшін мынадай шешімдерді ұсынады:

1. «Халықтың көші-қоны туралы» ҚР Заңын сақтамаудың тәуекелдері мен салдары туралы мигранттарды хабардар ету;

2. ЮНИСЕФ-пен гуманитарлық көмек мақаласын, оның ішінде COVID-19 коронавирустық инфекциясына ПТР тестін төлеу мүмкіндігін талқылау;

3. Мигранттарға көмек көрсету үшін адвокаттар мен құқық қорғау ұйымдарын тарту;

4. Ішкі және сыртқы мигранттарды құжаттау бойынша нақты іс-қимыл алгоритмін әзірлеу;

5. Бенефициарларға заң қызметтерін барынша сапалы көрсету үшін, сондай-ақ консулдық жарналар мен айыппұлдарды төлеу мақсатында Адам құқықтары және заңдылықты сақтау жөніндегі Қазақстандық Халықаралық бюро (БЖКБ) және БҰҰ Босқындар істері жөніндегі Жоғарғы комиссарының басқармасы (БҰҰ БЖКБ) сияқты серіктес ұйымдарды қосу.

Көші-қон процестерінде балалармен жұмыс істеу бойынша келесі ұсынымдар «Сана Сезім» әйелдер бастамаларының құқықтық орталығы» қоғамдық қорының (Шымкент қ.) жұмыс тәжірибесінен ұсынылған:

Ерекше білім беруді қажет ететін балалардың жағдайын жақсарту бойынша кейбір бұйрықтар мен заңнамалық нормаларға өзгерістер мен толықтырулар енгізу бойынша «Сана Сезім» әйелдер бастамаларының құқықтық орталығы ҚБ ұсыныстары.

№ 1 мәселе

Балалардың көші-қон процестеріне, сондай-ақ Қазақстан мектептеріндегі «оралған» балалардың бейімделуінің негізгі проблемасы – оқудың бірінші жылында болатын елдің тілін білмеу. Тілді жақсы білмейтін мигрант балалар көбінесе жасына байланысты емес сыныпқа қабылданады және кіші сыныптастарымен салыстырғанда қосымша психологиялық қиындықтарға тап болады, дегенмен олар басқа мектеп пәндері бойынша (мысалы, математика, биология және т.б.) толық дайын болуы мүмкін.

Ұсыныс:

Мигранттар мен оралғандардың балалары басым болатын Қазақстан өңірлерінің мектептерінде қосымша тегін тілдік курстар мүмкіндігін қарастыру және қосу. Қазіргі уақытта Қазақстанның үш қаласында (Астана, Алматы, Шымкент) «Akelius» білім беру бастамасының пилоттық жобасы іске асырылуда, оның шеңберінде көші-қон процестеріне бейім балалар (көшіп бара жатқан балалар, босқын балалар мен көшіп-қонушылардың балалары, этникалық және тілдік азшылықтардың балалары, жауынгерлік аймақтардан оралған балалар) арасында сауаттылықтың 6 деңгейі қамтылады). Қазақстанда осы бағдарламаны тұрақты негізде енгізу мүмкіндігін қарастыру.

№ 2 мәселе

Құжатсыз балалар, оның ішінде бірқатар себептер бойынша мектепке баруға мүмкіндігі болмаған (құжаттардың болмауы, ЖСН) көшіп-қонушылардың, «қайтып оралғандардың» балалары жасына қарай сыныпқа қабылданбайды не Шымкент қаласы мектептерінің әкімшіліктері мүлде қабылданбайды. Іс жүзінде «Сана Сезім» әйелдер бастамаларының құқықтық орталығы ҚБ 9 жастағы бала 6 жастағы балалар оқитын бірінші сыныпқа қабылданған жағдай кездесті. Мұндай тәжірибе кейіннен жас айырмашылығына байланысты мигрант балаларда психологиялық әсер етуі мүмкін. Не мектеп әкімшілігі БҰҰ-ның «Бала құқықтары туралы» Конвенциясына қол қойған елдің міндеттемелері туралы ақпаратқа ие емес және осыған байланысты балаларды жалпы білім беру процесіне қабылдауды жүзеге асырғаны үшін жауапкершілікті өз мойнына алмайды.

Ұсыныс:

Мектепке дейінгі ұйымдар мен орта білім беру ұйымдарының әкімшілігі үшін Конвенцияның қолданыстағы нормасы туралы тренингтер өткізу және құжаттау процесі аяқталғанға дейін балалардың тұрғылықты жері бойынша орта білім алу қажеттілігін қамтамасыз ету.

№ 3 мәселе

Көші-қон процесіне қатысқан балалар мигранттардың ең осал санаты болып табылады. Жеке-типологиялық және жас ерекшеліктеріне байланысты, әсіресе ата-анасының қамқорлығы болмаған кезде, тууды тіркеу немесе азаматтығы болмаған кезде, олар ересектермен салыстырғанда зорлық-зомбылыққа, еңбек қанауына, ұсталуға ұшырау қаупін барынша, шын мәнінде, екі есе сезінеді.

Ұсыныс:

1. Мигранттардың балалары мен өмірлік қиын жағдайға тап болған балалардың деректер базасын тұрақты негізде құру туралы мәселені қарастыру.
2. Мигранттардың балаларын анықтау бойынша тұрақты негізде мониторинг жүргізу, оларға және олардың отбасыларына әлеуметтік және құқықтық көмек көрсету.

№4 мәселе

Пандемия кезінде мигранттардың балалары, ЖСН жоқ балалар онлайн режимде оқыту кезінде қажетті компьютерлік техниканың болмауына байланысты қашықтықтан оқыту нысанында қиындықтарға тап болды. 2020 жылы мигранттардың балалары мектеп техникасын ала алмады, оқытудың негізгі құралы ұялы сенсорлық телефон болды (бар болса). Көбінесе мұндай проблемаға мигранттардың көп балалы отбасылары, табысы төмен немесе жұмысынан айырылған отбасылар тап болды. Егер отбасында екіден көп бала болса, бір және екі телефон оқу үшін жеткіліксіз болды.

Ұсынымдар:

Көшіп-қонушы балалардың, жеке басын куәландыратын құжаттары жоқ балалардың құқықтық өрістен түсіп қалмауы үшін олардың білімге қол жеткізудегі құқықтарының сақталуын бақылауды күшейту қажет.

№5 мәселе

Мигранттардың отбасыларында не құжатталмаған отбасы мүшелері (балалары) бар отбасыларда мемлекеттік мекемелерде әлеуметтік және медициналық қызметтерге қолжетімділік жоқ, өйткені олар үшін қызметтер тек ақылы негізде көрсетіледі. Осылайша, олар үйде өзін-өзі емдеу арқылы медициналық қызметтерге ақы төлеу мүмкіндігі болмаса, олардың денсаулығы мен балаларының денсаулығына зиян келтіру қаупіне ұшырайды. Құжатталмаған мигрант әйелдер үйде бала туатын жағдайлар бар және баланың туу фактісі уақтылы тіркелмейді, бұл одан әрі құжаттау процедурасын қиындатады.

Ұсыныс:

Осы мәселені қарастыру және қабылданған шешімді медициналық ұйымдардың әкімшіліктері орындау үшін қажетті құжаттарда бекіту. Баланың мәртебесіне қарамастан медициналық қызметтерге қол жеткізу құқығы іске асырылуы үшін осы шешімнің орындалуын бақылауды күшейту.

№ 6 мәселе

Мигранттардың балалары және ЖСН-сыз құжатталмаған балалар ұлттық білім беру деректер базасына енгізілмеген, осыған байланысты бұл балаларды мектепке ресми түрде қабылдай алмайды.

Ұсыныс:

Мигранттардың балалары мен ЖСН-сыз құжатталмаған балаларды ҚР Білім министрлігінің Ұлттық білім беру дерекқорына қосу қажет. Ұлттық білім беру деректер қорында қолмен толтырылған және «Білім беру ұйымы – білім бөлімі – білім басқармасы – ҚР БҒМ» тізбесі бойынша жиналған әкімшілік есептер үшін деректерді жинау автоматтандырылған.

Мигрант балаларды қолдаудың оң мысалы – мемлекеттік органдармен серіктестікте «Сана Сезім» әйелдер бастамаларының құқықтық орталығы ҚБ, «Родник» ҚҚ қоғамдық қорлары қызметінің тәжірибесі. Біз мемлекеттік органдарды тарта отырып, осы қоғамдық қорлар тарапынан гуманитарлық, материалдық және заң көмегінің арқасында қиындықтарды еңсерген (құжаттандыруға көмектесу, ата-аналарды жұмысқа орналастыру, отбасымен қауышу, Отанына оралу, сот органдары арқылы әке болуды анықтау және генетикалық сараптама жүргізу, туу және бала күтімі және т.б. әлеуметтік жәрдемақылар алу, психологиялық көмек және т.б.) балалар тарихынан түрлі кейстерді қарастырдық

Төменде адам саудасының құрбандарына көмек көрсететін мемлекеттік органдардың, ҰЕҰ мен халықаралық ұйымдардың тізімі келтірілген. Бұл Байланыс ақпараты мұғалімдерге, мектеп әкімшілігіне көші-қон процестерінде балаларды қолдау бойынша құқықтық, әлеуметтік, психологиялық және өзге де қызметтерді алу үшін пайдалы болады (17-кесте).

17-кесте – Адам саудасының құрбандарына көмек көрсететін мемлекеттік органдар, ҮЕҰ және халықаралық ұйымдар деректерінің тізбесі

№ р/с	Орналасқан орны	Атауы және байланыс деректері
Мемлекеттік ұйымдар		
1	Астана қаласы, Тәуелсіздік даңғылы, 1	Қазақстан Республикасы Ішкі істер министрлігі Сенім телефоны 1402
2	Астана қаласы, Мәңгілік ел даңғылы, 14	Қазақстан Республикасының Бас прокуратурасы Сенім телефоны 115
3	Астана, Мәңгілік ел даңғылы 8, Министрліктер Үйі, 6 кіреберіс	Қазақстан Республикасы Еңбек және халықты әлеуметтік қорғау министрлігі Сенім телефондары: +7 (7172) 74-34-91 – еңбек қатынастары саласындағы заңнаманы бұзу мәселелері бойынша; ++7 (7172) 74-34-51 – этикалық көші-қон саласындағы заңнаманы бұзу мәселелері бойынша;
4	Астана, Мәңгілік ел даңғылы 8, Министрліктер Үйі, 5 кіреберіс	Қазақстан Республикасы Денсаулық сақтау министрлігі Сенім телефоны + 7 (7172) 74-39-80, 74-37-27
5	Астана, Мәңгілік ел даңғылы 8, Министрліктер Үйі, 15 кіреберіс	Қазақстан Республикасындағы Адам құқықтары жөніндегі уәкіл, Адам құқықтары жөніндегі ұлттық орталық орналасқан: Телефон: +7 (7172) 74 01 69
Адам саудасы саласында жұмыс істейтін үкіметтік емес ұйымдар		
1	Астана қ., Абай даңғылы, 92 үй, корп. 3	«Қорғау-Астана» жеке қоры тел.: +7 7172 30 60 73 или 1409 – басшысы Рыль Анна Игоревна
2	Алматы қ., Алмагүл ш/а, 27 үй, ҚҚ.58	«Родник» қоғамдық қоры тел.: + 7 7273 96 19 38 – басшысы Балабаева Нина Николаевна
3	Алматы облысы, Талдықорған қ. Қаблisa жырау көшесі, 127	«Талдықорған аймақтық әйедерді қолдау орталығы» қоғамдық бірлестігі тел.: +7 777 35 85 753 – басшысы Нурмуханова Жанар Болатовна
4	Ақтөбе облысы, Ақтөбе қаласы	Адам құқықтары және заңдылықты сақтау жөніндегі Қазақстандық Халықаралық бюроның филиалы

	Әбілқайыр хан даңғылы, 65 в 2 қабат; 5 кабинет	тел.: +7 701 32 88 002 – басшысы Гольцварт Ирина Александровна
5	Ақтөбе облысы, Ақтөбе қаласы, Әбілқайыр хан даңғылы 1, 29 пәтер	«Дәріс» жеке мекемесі тел.: +7 702 423 97 36 – басшысы Острцова Татьяна Петровна
6	Ақтөбе облысы, Ақтөбе қаласы, Маяковский көшесі, 9	«Малика» қоғамдық бірлестігі тел.: +7 705 713 06 14 – басшысы Карабалина Динара
7	Атырау облысы, Атырау қаласы, Азаттық даңғылы, 171/А, 38	«Мегаполис» қоғамдық бірлестігі тел.: +7 771 341 45 68 – басшысы Гайгородова Елена Владиславовна
8	Шығыс Қазақстан облысы, Өскемен қаласы, Гагарин бульвары 20	«Феникс» даму және бейімделу орталығы қоғамдық бірлестігі тел.: +7 777 296 12 96, 8 775 887 78 55 – басшысы Ахметкалиева Назигуль Маташевна
9	Шығыс Қазақстан облысы, Өскемен қаласы, Новаторов көшесі, 4, 54 пәтер	«Катализатор прогресса» жеке қоры тел.: +7 777 658 23 33 басшысы Утегенова Меруерт Еркиновна
10	Жамбыл облысы, Тараз қаласы А. Асқаров көшесі, 90 «а» үй	«Болашақ» қоғамдық бірлестігі тел.: +7 702 560 37 02 – басшысы Калиева Галина Зейнуллаевна
11	Батыс Қазақстан облысы, Орал қаласы, Достық-Дружба к-сі, 215, 306 кеңсе	Адам құқықтары және заңдылықты сақтау жөніндегі Қазақстандық Халықаралық бюроның филиалы тел.: +7 701 68 777 06, 7 777 246 75 00, 7112 50 82 29 – басшысы Кочетков Павел Михайлович
12	Батыс Қазақстан облысы, Орал қаласы Ғұмар Қараш көшесі, 29	«Аймақтық әйелдерді қолдау орталығы» қоғамдық бірлестігі тел.: +7 778 000 87 11 – басшысы Сахметова Сагида Шукановна
13	Қарағанды облысы, Теміртау қаласы Комсомольский даңғылы, 20-33	«Кайсар» қоғамдық қоры (Теміртау қ.) тел.: +7 7213 91 96 10, сот.: + 7 707 254 24 55, +7 707 703 42 59 – басшысы Тарабукина Оксана Юрьевна
14	Қарағанды облысы, Қарағанды қ., Кривогуз к- сі, 3	«Мир добра» қоғамдық бірлестігі (Қарағанды қ.) тел.: +7 701 512 89 75 – басшысы Абрамова Татьяна Александровна

15	Қостанай облысы, Қостанай қаласы, 5 сәуір 67 көшесі (3 кіреберіс)	«(КМПА) Қазақстан қауымының жыныстық және репродуктивтік денсаулық жөніндегі бірлестігі» қоғамдық бірлестігінің қостанай филиалы тел.: +7 7142 53 22 35 – басшысы Косюк Нина Борисовна
16	Қызылорда облысы, Қызылорда қаласы, Еңбек көшесі, 1	«Кәсіпкер әйелдердің орталық қоғамы» қоғамдық бірлестігі тел.: +7 701 664 47 91 – басшысы Сыздыкова Салтанат Елеусизовна
17	Маңғыстау облысы, Ақтау қаласы, 3 «б» ш/а. 16 үй, «Іңкәр» БО, 304 кеңсе	«Мейерим» қоғамдық бірлестігі тел.: +7 7292 54 51 68 – басшысы Муха Александр Викторович
18	Маңғыстау облысы, Ақтау қаласы 34 шағын аудан, облыстық қан орталығы, 313 А каб.	«Әсер» қоғамдық бірлестігі тел.: +7 702 301 87 17 – басшысы Жакаева Гүльнар Базарбаевна
19	Павлодар облысы, Павлодар қ., Кутузов көшесі, 42/2	«Самал» оналту орталығы» мүгедек қоғамдық бірлестігі тел.: +7 7182 68 29 39, 68 28 63 – басшысы Багненко Зинаида Дмитриевна
20	Солтүстік Қазақстан облысы, Петропавл қ., Сутюшев көшесі 17, 30 пәтер	«Әйелдерді қолдау орталығы» қоғамдық бірлестігі тел.: +7 7152 52 98 86, сот.: +77057566256, 7 777 504 77 73 – басшысы Орлова Алина Геннадьевна
21	Шымкент қ., Перов көшесі, 19 үй	«Сана сезім» әйелдер бастамалық құқықтық орталығы" қоғамдық бірлестігі тел.: +7 701 113 00 77 – басшысы Хасанова Шахноза Кулабдулаевна
Халықаралық ұйымдар		
1	Астана қ. Мамбетов көшесі, 14,	Орталық Азия үшін халықаралық көші-қон ұйымының (ХКҰ) субөңірлік үйлестіру бюросы Тел .: +7 (7172) 69 65 53
2	Алматы қ. Байзақов көшесі, 303,	Орталық Азия бойынша Халықаралық көші-қон ұйымының (ХКҰ) субөңірлік үйлестіру бюросы Тел .: +7 (727) 258 26 43
3	Астана қ.	БҰҰ Балалар қорының (ЮНИСЕФ) Қазақстандағы өкілдігі

	Бейбітшілік көшесі, 10а, 1 Блок	Тел.: +7 (7172) 32 29 69, 32 28 78, 32 17 97
4	Алматы қ. Байзақов көшесі, 303, БҰҰ ғимараты, ЮНИСЕФ кеңсесі, 6 қабат	БҰҰ Балалар қорының (ЮНИСЕФ) субөңірлік кеңсесінің өкілдігі Тел.: +7 727 258 26 43, 258 26 37
5	Астана қ. Бейбітшілік көшесі	Астанадағы ЕҚЫҰ бағдарламалар кеңсесі Офис: +7 7172 580070
6	Астана қ. Мамбетов көшесі 14,	БҰҰ Даму бағдарламасының кеңсесі / БҰҰ-ның Астанадағы өкілдігі тел.: 7 7172 696 550
Сенім телефондары		
1	Қазақстанның барлық аумағында	Адам саудасына қарсы сенім телефоны 11616 8 8000 8000 15
2	Қазақстанның барлық аумағында	Балалар мен жастарға арналған ұлттық сенім телефоны 150
3	Қазақстанның барлық аумағында	Тегін балалар құқығын қорғау желісі 111

Көші-қон процестерінде балалармен жұмыс істеу үшін ұсынылған тағы бір маңызды құжат 2022 жылғы 27 мамырда Алматы қаласында өткен «Көші-қон процестеріндегі балаларды қорғау» конференциясының қарары болып табылады.



«Көші-қон процестеріндегі балаларды қорғау» конференциясының қарары, 27 мамыр 2022 ж., Алматы қ.

Қазақстандағы БҰҰ Балалар Қоры (ЮНИСЕФ), ҚР Адам құқықтары жөніндегі Уәкіл, ҚР Білім және ғылым министрлігінің Балалардың құқықтарын қорғау комитеті, басқа да уәкілетті мемлекеттік органдар мен қоғамдық ұйымдар

Еуропалық Одақтың қаржылық қолдауымен 2017-2022 жылдар кезеңінде «Қазақстандағы көші-қон процестеріндегі балаларды қорғау» бағдарламасын (бұдан әрі – Бағдарлама) бірлесіп іске асырды.

Бағдарламаны іске асыру барысында Қазақстан Көші-қон процестерінде отбасылармен және балалармен жұмыс жөніндегі дәлелді, заңнамалық және әдіснамалық базаны едәуір күшейтті. Қазақстан қауіпсіз, реттелген және заңды көші-қон туралы Жаһандық шартты қолдады, БҰҰ-ның көші-қон агенттіктерінің құрылған желісіне кірді. Жаһандық шартты имплементациялау бойынша кезекті ұлттық шолу дайындалып, ағымдағы жылдың наурыз айында БҰҰ көші-қон желісінің хатшылығына жіберілді. Қазақстан Республикасы 2022-2026 жылдарға арналған көші-қон саясаты тұжырымдамасының жобасын әзірледі.

Бағдарламаны іске асыру шеңберінде балалар мен мамандарға тікелей қатысты бірқатар маңызды жетістіктер атап өтіледі:

- Көші-қон процесінде 1273 бала Астана, Алматы, Шымкент қалаларында және Түркістан облысында мемлекеттік балаларды қолдау орталықтары және қоғамдық ұйымдар көрсеткен қорғау, әлеуметтік, құқықтық және психологиялық қызметтерді алды. Қорғау қызметтерін көрсету үшін балаларды қолдау орталықтары, қоғамдық ұйымдар және сектораралық ынтымақтастық үшін әдістеме мен құралдар әзірленіп, сынақтан өткізілді;

- Баланың тууды тіркеу құқығын қамтамасыз етуге бағытталған заңнама мен жүйе айтарлықтай нығайды. 2019 жылы Қазақстан ЮНИСЕФ және БЖКБ консультациялары кезінде неке (ерлі-зайыптылық) және отбасы туралы кодекске маңызды түзетулер енгізді, бұл құжаттары жоқ аналардан туған балаларды тіркеуге мүмкіндік берді. 3 жыл ішінде түзетудің арқасында медициналық мекемелерде туылған 1500 бала туу туралы құжаттарды алды;

- көші-қонда балалармен жұмыс істейтін мамандардың кадрлық әлеуеті артты. Көші-қон процестерінде балалармен жұмыс істейтін 630 маман және әлеуметтік кәсіптерде 350 білім алушы оқытылды. Халықаралық стандарттарға негізделген көші-қон процестеріндегі балалармен жұмыс жөніндегі мамандарға арналған онлайн оқыту курсы дайындалды.

Бағдарламаны іске асыру, көші-қон саласындағы қолданыстағы заңнаманы егжей-тегжейлі талдау, сондай-ақ қорғау қызметтерін пилоттау қорытындылары бойынша мынадай негізгі ұсынымдар ұсынылады, оларды іске асыру Қазақстан Республикасына БҰҰ-ның Бала құқықтары туралы конвенциясына және миграция шартына сәйкес көші-қон процестерінде Балалардың құқықтарын қорғау жүйесі мен тетіктерін нығайтуға мүмкіндік береді.

Тууды тіркеу

1) туу туралы медициналық куәліктің немесе жеке басын куәландыратын ресми құжаттардың болмауы Қазақстан Республикасының мемлекеттік органдарының баланың тууын дереу тіркеуіне кедергі болмауын қамтамасыз ету үшін баланың тууын тіркеу үшін құжаттамалық дәлелдемелерді ұсыну қағидаларын оңайлатуға құқылы. Жеке басын куәландыратын құжаттары жоқ аналардан медициналық мекемелерден тыс туылған балалардың тууын құжаттауды қамтамасыз ету маңызды.

Тууды тіркеу

1) Туу туралы медициналық куәліктің немесе жеке басын куәландыратын ресми құжаттардың болмауы Қазақстан Республикасының мемлекеттік органдарының баланың тууын дереу тіркеуіне кедергі болмауын қамтамасыз ету үшін баланың тууын тіркеу үшін Құжаттамалық дәлелдемелерді ұсыну қағидаларын оңайлату. Жеке басын куәландыратын құжаттары жоқ аналардан медициналық мекемелерден тыс туылған балалардың тууын құжаттауды қамтамасыз ету маңызды.

Қызметтерге қолжетімділік

2) Барлық балалардың, олардың (немесе олардың ата-аналарына немесе олардың заңды өкілдеріне) қарамастан, ұлтына, азаматтығына, көші-қон мәртебесіне және болу немесе болу мәртебесіне қарамастан, Қазақстан Республикасының азаматтары болып табылатын балалармен тең негізде ерте даму, білім беру, денсаулық сақтау, әлеуметтік қорғау қызметтеріне қол жеткізуі үшін жағдайларды қамтамасыз ету қажет;

Балаларды қорғау

3) ЮНИСЕФ қолдауымен еліміздің барлық өңірлерінде сыналған модель негізінде көші-қон процестерінде балаларға қорғау қызметтерін көрсету тәжірибесін тарату. Жергілікті жерлерде үйлестіру кеңестерін өткізу тәжірибесін сақтау;

4) Балаларды жабық үлгідегі мекемелерге, балаларды қолдау орталықтарына орналастыруға тыйым салу мүмкіндігін олардың болу мәртебесі, көші-қон мәртебесі немесе олардың болмауы негізінде ғана қарастыру.

5) Көші-қон процестерінде баланың отбасымен бөліну жағдайларын азайту. Көші-қон процестерінде баланы ата-анасының дәлелдерінің болмауына байланысты отбасынан алу туралы мәселе қаралған жағдайларда, халықаралық стандарттарға сәйкес ата-ананы сәйкестендіру жүргізілуі керек және ерекше жағдайларда құжаттау және отбасымен қайта қосылу мақсатында туыстық қатынастарды орнату үшін ДНҚ сынағы жүргізілуі керек. Баланың атына, тууын және отбасын тіркеуге құқықтарын қамтамасыз ету мақсатында уәкілетті органдарға ДНҚ тестілеуді өткізуге шығыстарды жүктеу маңызды.

6) Көші-қон процестерінде балаларды қорғау жөніндегі уәкілетті органның функцияларын жаңарту ұсынылады. Олардың жасын бағалауды ұйымдастыруды және жүргізуді, жағдайды бағалауды және баланың әр кезеңдегі пікірін ескере отырып, оның ең жақсы мүдделерін анықтауды қамтуы маңызды. Бұл ажырасқан немесе еріп жүрмейтін балаларды қан отбасыларымен іздестіру және қайта біріктіру рәсімдерін жақсартуға мүмкіндік береді, егер мұндай мүмкіндік болмаса, отбасылық күтімге балама үй-жай қарастыруға болады.

Балалар еңбегі, балаларды қанау және сату

7) № 182 ХЕҰ Конвенциясында осы терминнің анықтамасына сәйкес балалар еңбегінің барлық ең нашар нысандары үшін қылмыстық жауапкершілікті тікелей көздеу талап етіледі, атап айтқанда: құлдық; қарыздық құлдықты қоса алғанда, құлдыққа ұқсас әдет-ғұрыптар; балаларды қарулы қақтығыстарда пайдалану үшін мәжбүрлеп немесе міндетті түрде жалдау;

мәжбүрлі немесе міндетті еңбек; пайдалану, жалдау немесе ұсыныс заңсыз әрекеттермен айналысатын бала;

8) қылмыстық құқық бұзушылық жасаған адам бала саудасы үшін (сондай-ақ көші-қон әсер еткен балаларға қарсы кез келген қылмыс үшін) қылмыстық жауаптылықтан босатылуы мүмкін ережені жою қажет;

Қылмыстық және әкімшілік жауапкершілік

9) 16 жастан асқан балаларға олардың көші-қон мәртебесі немесе оның болмауы негізінде немесе көші-қон заңнамасын бұзғаны үшін оларды ұстауға, әкімшілік жауаптылыққа және санкциялар қолдануға жол бермеуді қамтамасыз етуге міндетті;

10) көші-қон әсер еткен барлық балалардың құқығын қамтамасыз ету, өз пікірін қалыптастыру, жасына қарамастан оған қатысты азаматтық сот ісін жүргізу барысында тыңдау құқығын, сондай-ақ тәуелсіз делдал және тегін заң көмегін алу құқығын қамтамасыз ету қажет;

Ведомствоаралық және еларалық ынтымақтастық

13. Барлық еңбекші-мигранттар мен олардың отбасы мүшелерінің құқықтарын қорғау туралы БҰҰ конвенциясы ратификациялансын;

14. Қоныс аударатын балалардың мүдделерін бағалау мен айқындауды қамтамасыз ету мақсатында ҚР органдары мен шет елдер арасындағы ведомствоаралық және пәнаралық ынтымақтастықты нығайту;

15. Балалар шекарадан өткен жағдайларда, әсіресе ата-анасы болып табылмайтын ересектердің сүйемелдеуімен құжаттарды тексеру кезінде бақылауды күшейту.

Деректерді нығайту

16. Қазақстандағы көшіп-қонушылардың, оның ішінде Қазақстанға келетін балалар санының статистикалық мониторингін не тәуелсіз көшіп-қонушылар ретінде, не басқа ересектермен қоныс аударушылар ретінде жақсарту. Қазіргі уақытта 7 жасқа дейінгі балалардың Қазақстанға кіруі шекарада тіркелмейді. Сонымен қатар 16 жасқа дейінгі балаларға жеке басын куәландыратын құжаттар берілмейді, ал шетелдік балаларға 16 жасқа толғанға дейін Қазақстанда тұруға ықтиярхат берілмейді. Шектелген әкімшілік процестер Қазақстанда көшіп-қонушы балалардың, тіпті ата-анасымен бірге елге кіретін, заңды толық сақтайтын балалардың болуы мен орын ауыстыруын бақылауға мүмкіндік бермейді;

17. Қазақстанда уақытша болатын мигранттардың нақты статистикалық есебін келу мақсаттары бойынша бөле отырып ұйымдастыру (міндетті түрде еңбек мигранттарын ескеру қажет), олармен бірге келген балалардың болуы, сондай-ақ жұмысқа орналасу мақсатында шекарадан өз бетінше өтетін балаларды есепке алу. Нақты және тұрақты есеп олардың елде болу уақытын, кәсібі мен тұрғылықты жерін бақылауға мүмкіндік береді.

Осы тарауда ұсынылған ұсынымдар жинағы, оқытудағы экономикалық, тілдік және мәдени қиындықтарға байланысты балаларды оқытудағы қиындықтардың педагогикалық негіздері, балалардың осы топтарымен педагогтар мен мамандардың әлемдік және отандық жұмыс тәжірибесі

әкімшілікке, педагогтерге, психологиялық-педагогикалық қолдау қызметтерінің, білім беру ұйымдарының мамандарына, мемлекеттік және мемлекеттік емес органдардың өкілдеріне, қоғамдық ұйымдарға мүмкіндік береді теориялық және практикалық дағдыларды арттыру, барлық балалардың сапалы білім алу құқықтарын іске асыру және Қазақстан Республикасы ратификациялаған халықаралық құжаттармен регламенттелген құқықтарды қорғау жөніндегі жұмысты одан әрі жоспарлау.

Қорытынды

Бүгінгі күні Қазақстан Республикасының білім беру саясатының басым бағыттарының бірі мектептерде мектеп қоғамдастығының барлық мүшелерін «қамтитын» білім беру ортасын құруға және дамытуға мүмкіндік беретін атмосфераны қалыптастыру үшін жағдайларды қамтамасыз ету болып табылады. Білім беру ортасының сапасын жетілдіру жалпы білім беретін мектептер қызметінің маңызды бағыты болып табылады. Жаңа мектеп – бұл барлығына арналған мектеп.

Қазіргі қазақстандық жалпы білім беретін мектептің міндеті – инклюзия ерекше білім беру қажеттіліктері бар балаға ғана емес, сонымен қатар мектептің өзін, мектеп мәдениетін және білім беру процесіне қатысушылардың қарым-қатынас жүйесін өзгертуге, педагогтер мен мамандардың тығыз ынтымақтастығына, ата-аналарды баламен жұмысқа тартуға бағытталғанын түсіну және қабылдау болып табылады.

Күнделікті тәжірибе деңгейіндегі инклюзивті білім берудің құндылықтары, идеялары, принциптері мінез-құлықтың, өзара әрекеттесудің стереотиптік схемасына айналуы керек. Осылайша, инклюзивті білім беру, барлық білім алушыларды әлеуметтендіру және әлеуметтік интеграциялау міндетін басымдықпен шеше отырып, нәтижесінде қоғамдастықты біріктіру педагогтар мен ата-аналардың бір-біріне құрметпен қарау негізінде бірігуі мен өзара іс-қимылын, айырмашылықтарды түсіну мен қабылдауды, олардың балаларды бірлесіп оқытуға дайындығын көздейді.

Инклюзивті білім берудің мәні балалардың әртүрлі қажеттіліктерін: тілдік, әлеуметтік, медициналық, экономикалық және уақытша өмірлік қиындықтарды қамту болып табылады. Осы тұрғыда әзірленген әдістемелік ұсынымдар білім беру жүйесі мен әлеуметтік процестерді жаңғырту жолында ілгерілету үшін, оның ішінде барлық білім алушыларға психологиялық-педагогикалық қолдау көрсету үшін талап етілетін және қажетті болып табылады. Әдістемелік ұсынымдар педагогке инклюзивті ортада оқу процесін бейімдеуге, білім алушылардың дағдылары мен дағдыларын дамытуға, жалпы білім беру процесінің өнімділігі мен тиімділігін арттыруға көмектесуі керек.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі

1. Закон Республики Казахстан от 27 июля 2007 года № 319-III «Об образовании» *(с изменениями и дополнениями по состоянию на 14.07.2022 г.)* URL: https://adilet.zan.kz/rus/docs/Z070000319_
2. Приказ МОН РК от 12 января 2022 года № 4 «Об утверждении Правил оценки особых образовательных потребностей». URL: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V2200026618>.
3. Приказ МОН РК от 12 января 2022 года № 6 «Об утверждении Правил психолого-педагогического сопровождения в организациях образования». URL: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V2200026513>.
4. Students with Disabilities, Learning Difficulties and Disadvantages: Policies, Statistics and Indicators – 2007 – March 18, 2008. URL: https://read.oecd-ilibrary.org/education/students-with-disabilities-learning-difficulties-and-disadvantages_9789264027619-en#page5
5. Анализ положения детей в РК. - 2019. ЮНИСЕФ Казахстан. URL: <https://www.unicef.org/kazakhstan/media/4616/file/Situation%20Analysis%20in%20Russian.pdf>
6. Доклад о положении детей в Республике Казахстан за 2020 год. – Нур-Султан, 2021. – 160 с.
7. Трудовой кодекс Республики Казахстан от 23 ноября 2015 года № 414-V ЗРК. *(с изменениями и дополнениями по состоянию на 04.07.2022 г.)*. URL: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/K1500000414>
8. Закон РК от 4 декабря 2009 года № 216-IV «О беженцах» *(с изменениями и дополнениями по состоянию на 30.12.2021 г.)*. URL: https://adilet.zan.kz/rus/docs/Z090000216_
9. Закон Республики Казахстан от 8 августа 2002 года № 345 «О правах ребенка в Республике Казахстан» *(с изменениями и дополнениями по состоянию на 14.07.2022 г.)* URL: https://adilet.zan.kz/rus/docs/Z020000345_
10. Приказ Министра здравоохранения Республики Казахстан от 9 октября 2020 года № ҚР ДСМ-121/2020 «Об утверждении перечня заболеваний, представляющих опасность для окружающих и объема медицинской помощи, при которых иностранцы и лица без гражданства, временно пребывающие в Республике Казахстан, лица, ищущие убежище, имеют право на получение гарантированного объема бесплатной медицинской помощи». URL: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V2000021407>
11. Приказ МОН РК от 28 сентября 2010 года № 468 «Об утверждении Правил получения дошкольного, начального, основного среднего и общего среднего образования иностранцами и лицами без гражданства, постоянно проживающими в РК» *(с изменениями и дополнениями по состоянию на 05.10.2021 г.)*. URL: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V1000006573>.
12. Закон Республики Казахстан от 29 декабря 2008 года № 114-IV «О специальных социальных услугах» *(с изменениями и дополнениями по состоянию на 04.07.2022 г.)*. URL: https://adilet.zan.kz/rus/docs/Z080000114_

13. Приказ Министра образования и науки Республики Казахстан от 19 января 2015 года № 17 «Об утверждении стандартов оказания специальных социальных услуг в области образования и защиты прав детей» (с изменениями и дополнениями по состоянию на 25.06.2019 г.). URL: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V15H0010283>

14. Картирование потенциала национальной системы Казахстана по реагированию на потребности детей, затронутых миграцией, с акцентом на несопровождаемых и разлучённых детей. 2020 год.

15. Методические рекомендации образовательным организациям по совершенствованию работы в части оказания помощи детям, испытывающим трудности в освоении основных общеобразовательных программ, развитии, социальной адаптации. — Калуга: Калужский государственный институт развития образования, 2021

16. Алексеева Л. С. Зависимость отклоняющегося поведения несовершеннолетних от типа неблагополучной семьи. – М.: Социс, 2000

17. Калошин, В.Ф. Причины неудач учащихся в обучении. Педагогика. - 2012. - № 2.

18. Цетлин В.С. Неуспеваемость школьников и ее предупреждение. Москва: Педагогика, 1977. – 120 с.

19. Дубровина И.В., Акимова М.К., Борисова Е.М. «Рабочая книга школьного психолога» - Москва: Просвещение, 1991

20. Мурачковский, Н. И. Как предупредить неуспеваемость школьников. - М.: Народное образование – 2007

21. Алексеева Л.С. Институционализация социального патроната семей в условиях современной России: Автореф. дис. ... д-ра социолог. наук. М., 2007.

22. Мардахаев, Л.В. Социальная педагогика. Полный курс: учебник. М.: Издательство Юрайт, 2011. 797 с.

23. Шульга, Т.И., Олиференко, Л.Я., Дементьева, И.Ф. Социально-педагогическая поддержка детей группы риска. М.: Academia, 2008. 162 с.

24. Мудрик А. В. Социальная педагогика: Учеб. для студ. пед. вузов. М.: Издательский центр «Академия», 2000. 200 с

25. Кибирев А.А., Сенчукова И.В. Модель и технологии работы с детьми группы риска в условиях школы: учеб.-метод. пособие. Хабаровск: ХК ИППК, 2005. 73 с.

26. Летунова В.Е. «Дети группы риска» в системе работы ПМПС-Центра // Дети группы риска: Материалы международного семинара. СПб.: 1998. С.12-19

27. Газман О.С. Воспитание и педагогическая поддержка детей // Народное образование. 1998. № 26. С. 36–37

28. Рожков М.И. Юногика. Педагогическое обеспечение работы с молодежью: Учеб.-метод. пособие. Ярославль, 2007

29. Беляева М.А., Кузнецов И.Е. Социально-педагогическая работа с семьей ребенка-инвалида: учеб. пособие Екатеринбург: Изд-во АМБ, 2001. 120 с.

30. Галагузова Ю.Н., Ремезова В.В. Социально-педагогическая деятельность с неблагополучной семьей в центре социальной помощи детям : учеб. пособие. Н. Новгород, 2001. 145 с.
31. Штинова Г. Н., Галагузова М. А., Галагузова Ю. Н. Социальная педагогика : учебник. М.: Владос, 2008.
32. Суровцева Е.И. Социально-педагогическое сопровождение детей-мигрантов в школе. Педагогическое образование в России. 2014. № 12. – С.184-188
33. Грушевицкая Т.Г., Попков В.Д., Садохин А.П. Основы межкультурной коммуникации. – М., 2003
34. Проблемы межкультурного и межконфессионального диалога в системе высшего образования в Европе. – М, 2008
35. Проблемы межкультурного и межконфессионального диалога в системе высшего образования в Европе. – М, 2008.
36. Бондырева С.К., Мурашов А.А. Коммуникация: от диалога межличностного к диалогу межкультурному. – Учебное пособие для вузов. – М., 2007
37. Вальденфельдс Б. Своя культура и чужая культура. Парадокс науки о «Чужом» // Логос. – 1994. – № 6
38. Students with Disabilities, Learning Difficulties and Disadvantages: Policies, Statistics and Indicators – 2007 – March 18, 2008. URL: https://read.oecd-ilibrary.org/education/students-with-disabilities-learning-difficulties-and-disadvantages_9789264027619-en#page5
39. <https://www.oecd.org/education/school/26527517.pdf>
40. <https://education-profiles.org/eastern-and-south-eastern-asia/singapore/~singapore>
41. <https://education-profiles.org/eastern-and-south-eastern-asia/china/~inclusion>
42. <https://education-profiles.org/oceania/australia/~inclusion>
43. <https://education-profiles.org/europe-and-northern-america/united-states-of-america/~inclusion>
44. <https://education-profiles.org/eastern-and-south-eastern-asia/republic-of-korea/~republic-of-korea>
45. <https://education-profiles.org/eastern-and-south-eastern-asia/philippines/~inclusion>
46. <https://education-profiles.org/es/america-latina-y-el-caribe/mexico/~inclusion>
47. <https://education-profiles.org/eastern-and-south-eastern-asia/japan/~inclusion>
48. <https://www.oecd.org/austria/44192225.pdf>
49. <https://www.oecd.org/education/Education-Policy-Outlook-Country-Profile-Belgium.pdf>
50. <https://www.oecd.org/education/EDUCATION%20POLICY%20OUTLOOK%20CANADA.pdf>

51. <https://www.oecd.org/education/policy-outlook/country-profile-Denmark-2020.pdf>
52. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/01425692.2022.2038542>
<https://www.oecd.org/education/school/Estonia%20-%20Summary%20-%20ENG.pdf>
53. https://www.oecd.org/education/EDUCATION%20POLICY%20OUTLOOK%20FINLAND_EN.pdf
54. <https://www.oecd.org/education/policy-outlook/country-profile-France-2020.pdf>
55. <https://www.oecd.org/education/policy-outlook/country-profile-Germany-2020.pdf>
56. <https://www.oecd.org/education/policy-outlook/country-profile-Greece-2020.pdf>
57. <https://www.oecd.org/education/policy-outlook/country-profile-Norway-2020.pdf>
58. <https://www.oecd.org/education/policy-outlook/country-profile-Portugal-2020.pdf>
59. <https://www.oecd.org/education/Education-Policy-Outlook-Country-Profile-Sweden.pdf>
60. <https://ofi.oh.gov.hu/inequalities-and-special-needs-education>
61. <https://www.erc.ie/wp-content/uploads/2018/01/Addressing-Educational-Disadvantage-2017.pdf>
62. <https://www.oecd.org/education/policy-outlook/country-profile-Norway-2020.pdf>
63. <https://www.oecd.org/slovenia/Education-Policy-Outlook-Country-Profile-Slovenia.pdf>
64. https://www.oecd.org/education/EDUCATION%20POLICY%20OUTLOOK_NETHERLANDS_EN%20.pdf
65. Закон Республики Казахстан от 20 февраля 2015 года № 288-V ЗРК. О ратификации
66. Конвенции о правах инвалидов.
67. Саламанкская декларация о принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями // Организация Объединенных Наций. URL: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/pdf/salamanka.pdf
68. Конвенция о борьбе с дискриминацией в области образования / Организация Объединенных Наций. URL: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/educat.shtml
69. Закон Республики Казахстан от 26 июня 2021 года № 56-VII ЗРК «О внесении изменений и дополнений в некоторые законодательные акты Республики Казахстан по вопросам инклюзивного образования». URL: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/Z2100000056>
70. Students with Disabilities, Learning Difficulties and Disadvantages: Policies, Statistics and Indicators – 2007 – March 18, 2008. URL: <https://read.oecd->

library.org/education/students-with-disabilities-learning-difficulties-and-disadvantages_9789264027619-en#page5

71. Акимова М. К., Козлова В. Т. Психофизиологические особенности индивидуальности школьников: Учёт и коррекция: Учебное пособие для студ. высш. уч. завед. – М: Издательский центр «Академия», 2002.- 160 с
72. Лейтес Н. С. Опыт психологической характеристики темперамента. // Типологические особенности высшей нервной деятельности человека. – М., 1956.
73. Выготский Л. С. Собр. соч.- М., 1982.- Т. 2.
74. Приказ Министерства образования и науки Республики Казахстан от 12 января 2022 года № 4 «Об утверждении Правил оценки особых образовательных потребностей». URL: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V2200026618>.
75. Приказ Министерства образования и науки Республики Казахстан от 12 января 2022 года № 6 «Об утверждении Правил психолого-педагогического сопровождения в организациях образования». URL: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V2200026513>.
76. Климов Е. А. Индивидуальный стиль деятельности в зависимости от типологических свойств нервной системы. – Казань, 1969.
77. Социально-педагогическое сопровождение детей группы риска: региональный аспект [Текст]: моногр./ М. А. Галагузова, Ю. Н. Галагузова, Т. С. Дорохова [и др.]; под общ. ред. М. А. Галагузовой. – М.: ООО «Издательский дом „Ажур“», 2015. –224 с
78. Agasisti, T., F. Avvisati, F. Borgonovi and S. Longobardi, Academic resilience: What schools and countries do to help disadvantaged students succeed in PISA, OECD Education Working Papers Series No. 167, <http://dx.doi.org/10.1787/19939019>
79. Cockerill M, Grievesonb T, Binghamc S, Higgins S. High achievement for socio-economically disadvantaged students: Example of an equitable education model in schools across five English districts// International Journal of Educational Research Open. 2021. Vol.2
80. Sen A. 1992. Inequality re-examined. Oxford University Press.
81. Broderick, A. (2018). Equality of what? The capability approach and the right to education for persons with disabilities. Social Inclusion, Vol 6 (1), 29–39. [10.17645/si.v6i1.1193](https://doi.org/10.17645/si.v6i1.1193).
82. L. Florian, K. Black-Hawkins и M. Rose (2017). Achievement and inclusion in schools. London: Routledge.
83. Mace, R. L., Hardie, G. J. & Place, J. P. (1996). Accessible environments: Toward universal design. Raleigh, NC: North Carolina State University.
84. CAST, 2013, www.cast.org
85. Яковец Н. 2021 г. Система раннего предупреждения в школах Казахстана. ЮНИСЕФ Казахстан. URL: <https://www.unicef.org/kazakhstan/%D0%9E%D1%82%D1%87%D0%B5%D1%82%D1%8B/%D1%81%D0%B8%D1%81%D1%82%D0%B5%D0%BC%D0%B0-%D1%80%D0%B0%D0%BD%D0%BD%D0%B5%D0%B3%D0%BE->

%D0%BF%D1%80%D0%B5%D0%B4%D1%83%D0%BF%D1%80%D0%B5%D0%B6%D0%B4%D0%B5%D0%BD%D0%B8%D1%8F-%D0%B2-%D1%88%D0%BA%D0%BE%D0%BB%D0%B0%D1%85-%D0%BA%D0%B0%D0%B7%D0%B0%D1%85%D1%81%D1%82%D0%B0%D0%BD%D0%B0

86. МакЛафлин К., Яковец Н., Винтер Л. 2019. Система раннего предупреждения для профилактики, выявления и реагирования на выбытие детей из системы образования в Казахстане: практическое руководство. ЮНИСЕФ Казахстан URL: <https://www.unicef.org/kazakhstan/media/3606/file/%D0%A1%D0%B8%D1%81%D1%82%D0%B5%D0%BC%20%D1%80%D0%B0%D0%BD%D0%BD%D0%B5%D0%B3%D0%BE%20%D0%BF%D1%80%D0%B5%D0%B4%D1%83%D0%BF%D1%80%D0%B5%D0%B6%D0%B4%D0%B5%D0%BD%D0%B8%D1%8F.pdf>

87. Рабочая тетрадь социального педагога. Для заместителей директора по социальной защите детей и социальных педагогов/Сост. Г. С. Семёнов. Под ред. Л. В. Кузнецовой.- М: Школьная Пресса, 2005.- 64 с. («Воспитание школьников. Библиотека журнала»; Вып. 63).

88. Битянова М.Р. Психолог в школе: содержание и организация работы / М. Р. Битянова. – М., 1998.

89. Микляева А.В. Школьная тревожность: диагностика, профилактика, коррекция / А.В. Микляева, П.В. Румянцева. – СПб, 2007.

90. Гукаленко О.В., Борисенков В.П. Подготовка педагогов для работы с детьми-мигрантами в поликультурном образовательном пространстве // Отечественная и зарубежная педагогика. 2016. №1 (28). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/podgotovka-pedagogov-dlya-raboty-s-detmi-migrantami-v-polikulturnom-obrazovatelnom-prostranstve> (дата обращения: 06.10.2022).

91. Суровцева Е.И. Социально-педагогическое сопровождение детей-мигрантов в школе. Педагогическое образование в России. 2014. № 12. – С.184-188.

92. OECD (2018), The resilience of students with an immigrant background: Factors that shape well-being, OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264292093-en>

93. Ontario Ministry of Education (2014), «Achieving Excellence: A Renewed Vision for Education in Ontario», Ontario Ministry of Education Publications.

94. OCDSB (2015), Framework for Student Well-being, OCDSB Communications and Information Services and Inclusive, Safe and Caring Programs, Ottawa.

95. Bilgili, Ö. (2017), «The «CHARM» Policy Analysis Framework: Evaluation of Policies to Promote Immigrant Students' Resilience», OECD Education Working Papers, No. 158, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/164a7643-en>

96. OECD (2015a), Helping immigrant students to succeed at school – and beyond, PISA, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264249509-en>.
97. Luthar S. S. (2003), Resilience and Vulnerability: Adaptation in the Context of Childhood Adversities. Cambridge University Press, Cambridge.
98. Доклад о положении детей в Республике Казахстан за 2021 год, Нур-Султан, 2021, – 162 стр.
99. Доклад о положении детей в Республике Казахстан за 2020 год. – Нур-Султан, 2021. – 160 с.
100. Приказ Министра образования и науки Республики Казахстан от 4 сентября 2020 года № 382 «Об утверждении Правил и сроков социальной реабилитации детей, пострадавших от террористической деятельности». URL: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V2000021172>.
101. Картирование потенциала национальной системы Казахстана по реагированию на потребности детей, затронутых миграцией, с акцентом на несопровождаемых и разлучённых детей. 2020 год.
102. Приказ Министра просвещения Республики Казахстан от 31 августа 2022 года № 385 «Об утверждении Типовых правил деятельности организаций дошкольного, начального, основного среднего, общего среднего, технического и профессионального, послесреднего образования, специализированных, специальных, организациях образования для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, организациях дополнительного образования для детей и взрослых». URL: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V2200029329>
103. Международная классификация болезней 10-го пересмотра. URL: <https://mkb-10.com/index.php?pid=4465&ysclid=l96uaq6a8b409413850>.
104. Руководство по межведомственной координации модели услуг по защите прав детей в миграционных процессах, 2021 г. Протестировано в городах Нур-Султан, Алматы, Шымкент и Туркестанской области. URL: <https://www.unicef.org/kazakhstan/%D0%9E%D1%82%D1%87%D0%B5%D1%82%D1%8B/%D1%80%D1%83%D0%BA%D0%BE%D0%B2%D0%BE%D0%B4%D1%81%D1%82%D0%B2%D0%BE-%D0%BF%D0%BE-%D0%B7%D0%B0%D1%89%D0%B8%D1%82%D0%B5-%D0%BF%D1%80%D0%B0%D0%B2-%D0%B4%D0%B5%D1%82%D0%B5%D0%B9-%D0%B2-%D0%BC%D0%B8%D0%B3%D1%80%D0%B0%D1%86%D0%B8%D0%BE%D0%BD%D0%BD%D1%8B%D1%85-%D0%BF%D1%80%D0%BE%D1%86%D0%B5%D1%81%D1%81%D0%B0%D1%85>

Көші-қон процестеріндегі балалардың сәттілік тарихы
«Сана Сезім» әйелдер бастамаларының құқықтық орталығы ҚБ

1-кейс. Лаура

Өзбекстан Республикасының тумасы Лаура 2017 жылы Қазақстанға тұрақты тұру үшін көшіп келген. Ол Оңтүстік Қазақстанда тұрып, өзіне уақытша жұмыс тауып алды. Лаура өзінің жеке басын куәландыратын барлық құжаттарды жоғалтып алды. Оның құжаттарын қалпына келтіру үшін Өзбекстан Республикасының консулдығына жүгінуге мүмкіндігі де, ақшасы да болмаған. 2019 жылы Лаура Түркістан облысының Сарағаш ауданында Тәнзиля есімді қызды дүниеге әкелді, бірақ құжатсыз оны АХАЖ-ға тіркей алмаған және құжаттауға мүмкіндігі болмаған. Лаура үшін Қазақстандағы өмір сүру қиынға соға бастады, небір тұрақты тұрғылықты жері және тұрақты жұмысы болмады, Тәнзиляны жалғыз өсіру қиынға соқты.

Содан кейін Лаура Өзбекстанға қайта оралуды шешті. Лаура бұған дейін гуманитарлық және материалдық көмек, сондай-ақ құқықтық қолдау түрінде қолдау алған «Көші-қон процестеріндегі балаларды қорғау» бағдарламасының қызметкерлеріне жүгінген болатын. Ұйым заңгерлері кәмелетке толмаған Тәнзиляның туу туралы медициналық куәлігін алу үшін Сарыағаш ауданының перзентханасына жүгінген. Құжаттарды алғаннан кейін, олар Шымкенттегі АХАЖ бөліміне жүгінген, ол жерден Лаура туу туралы куәлігін алды. Лаура құжаты бар деп қуануда. Енді тағы бір қадам мен мақсат бар – Өзбекстанға оралу үшін Сертификат алу. Барлық мемлекеттік органдардың және Өзбекстан Республикасының Алматыдағы Бас консулдығының көмегімен, Лаура мен Танзилияны туған жеріне Өзбекстан Республикасына жіберуге мүмкіндік туды. Лаура өмірді таза парақтан бастауға және қызының бақытты балалық шағы болуы үшін бар күш-жігерін салуға уәде берді!

2-кейс. Ерлан

Тайманов Ерлан Өзбекстан Республикасында туған, 11 жаста. Әкесі тәртіп сақшылар тарапынан ұсталып, уақытша ұстау изоляторына қамалды, Ерлан Шымкент қаласындағы кәмелетке толмағандарды бейімдеу орталығына түсті. Ерлан Өзбекстан Республикасынан әкесімен бірге Қазақстанға келген, ата-анасы ұрысып қалып, әкесі оны өзімен бірге ертіп, Қазақстанда жұмысқа орналасуды ұйғарады. Әкесі кәмелетке толмаған баласын әкетуге рұқсаты болмағандықтан, Ерланмен мемлекеттік шекараны заңсыз кесіп өткен. Анасы Өзбекстанда қалды. Қазақстанда олардың жұмысы үзілген, тұрақты тұрғылықты жері болмаған, жұмыс қай жерден табылды, сол жерлерде тұра берген. Бала анасын, өз үйін қатты сағынады. «Көші-қон үдерістерінде балаларды қорғау» бағдарламасының қызметкерлері көмек көрсетуді өз мойнына алды, бірінші кезекте Ерланның анасын табу болды.

Құқық қорғау органдарына жүгінді, анасы Ерланды іздеп Қазақстанға келген, мүмкін әлі де Қазақстанда жүрген болар деп. Іздеу жұмыстарына Өзбекстандағы қоғамдық ұйымдардың серіктестері қосылды, бәрі сәтсіз болды, Бас консулдың қолдауымен Ерланды Өзбекстандағы кәмелетке толмағандарды бейімдеу орталығына, Ташкент қаласына ауыстыру туралы шешім қабылданды. Бала болашақта анасымен қайта қауышуы үшін, осы аралықта Ерланның Өзбекстанға оралуы туралы куәлік алынды. Ерланды Өзбекстанға кері алып қайтты. Ерланның анасымен көптен күткен кездесуі Ташкенттегі кәмелетке толмағандарды бейімдеу орталығында өтті, ол қайта қосылу үшін қажетті құжаттарды жинап жатқан кезде ұлына барды. Ақырында, ұзақ уақыт ел аралағаннан кейін, Ерлан шын мәнінде де бақытты болды!

3-кейс. Костя

Костя есімді бала Шымкент қаласында дүниеге келген. Анасының жеке басын куәландыратын құжаттары жоқ, Костя дүниеге келгенде азаматтық некеде болған. Костяның ата-анасы бірге өмір сүре алмай, ажырасты, әкесі кетіп, Костя анасымен бірге қалды. 2016 жылы Костяның анасы аурудан қайтыс болды және оны әкесі алып кетті, ал бала әкесімен 2020 жылға дейін өмір сүрді. Құжатта әкесінің балаға құқығы болған жоқ, өйткені әкесі туралы бағанда туу туралы куәлік тіркелмеген. 2020 жылы Костяны білім басқармасының қызметкерлері алып кетті және Шымкент және кәмелетке толмағандарға арналған бейімдеу орталығына орналастырылды.

Костяны алу үшін оның әкесі сот органдары арқылы әке болуды анықтап, генетикалық сараптамадан өтуі керек еді. «Көші-қон процестеріндегі балаларды қорғау» бағдарламасының қызметкерлері әкелікті анықтау бойынша сараптама жүргізу үшін қажетті құжаттарды жинауға және сот органдарына өтініш беруге көмектесті. Генетикалық сараптаманың нәтижесін алғаннан кейін сот әкесінің өтінішін қанағаттандырды және Костяға әке екендігін анықтады, содан кейін оларға туу туралы куәлік алу үшін Шымкент қаласының АХАЖ органдарына жүгінуге көмектесті. Осылайша Костя әкесінің отбасына - жалғыз туған адамына оралды.

4-кейс. Айлин

Өзбекстан Республикасының тумасы Хусаинова Айлин Қазақстан Республикасына ата-анасымен бірге келген, құжаттарынан тек туу туралы куәлігі болған. Жанұясының материалдық жағдайы оңай болмағандықтан, кәмлеттік жасына жеткенде жеке куәлігін алуға Қазақстан Республикасында құжат рәсімдеуге мүмкіндік болмады. Кейін Айлин үйленіп, 2020 жылы тұрмысқа шығып, Айлан Шымкентте дүниеге әкелді, бірақ оның өзі құжатталмағандықтан АХАЖ-дан туу туралы куәлік ала алмады. Айлин «Көшіп-қону процестеріндегі балаларды қорғау» бағдарламасының қызметкерлеріне жүгінді, онда ол құқықтық қолдау түрінде қолдау алды. Ол туралы барлық

қажетті ақпаратты алған адвокаттар кәмелетке толмаған Айланың тууы туралы медициналық анықтама алу үшін перзентханаға жүгінген.

Медициналық туу туралы куәлікті алғаннан кейін адвокаттар Айланың туу туралы куәлігін алу үшін Шымкенттегі АХАЖ бөліміне жүгінгенімен, анасына құжаттары болмағандықтан туу туралы куәлік ала алмаған. Содан кейін ұйымның заңгерлері барлық қажетті әлеуметтік қызметтерді, сондай-ақ мемлекеттен қаржылық жеңілдіктерді алу үшін әке болуды анықтау туралы Сот органдарына Өтініштер дайындады. Ұзақ, тынымсыз еңбектен кейін Айлин ресми түрде Қазақстан Республикасының азаматтығын алды, Айла да құжаттандырылды. Қуаныштан көзіне жас алып, Айлин алған көмегі үшін алғысын білдірді!

5-кейс. Назима

Назима өзінің 2 ағасы сияқты (4 және 2 жаста) Түркістан облысы, Созақ ауданы, Шолаққорған қаласында үйде дүниеге келген, ол перзентханада тұмағандықтан, 8 жасына дейін құжатсыз өмір сүрген. Перзентханада туылу фактісі болмағандықтан, заңды түрде олар сыртқы әлем үшін мүлдем болмаған сияқты өмір сүрген. Назима мен ұлдардың анасы Өзбекстан азаматы, ал әкесі Қазақстан азаматы, азаматтық некеде тұрады. Анам 2009 жылы жақсы өмір іздеп Қазақстанға заңсыз келген, Қазақстанда ол бірнеше жыл бойы оны жыныстық қанаушылықпен айналысқан заңсыз жұмыс берушілердің қолына түскен. Ол қорқынышты жағдайдан шыға алған кезде, ол пәтер жөндеу арқылы ақша таба бастады, содан кейін 2013 жылы болашақ күйеуін кездестірді. Олардың баспанасы жоқ, жұмыс істеген жерінде тұрды, бір-біріне көмектесті. Құжатсыз, Қазақстанда заңсыз жүрген (төлқұжат мерзімі өтіп кеткен) және операция кезінде ауыр науқасқа шалдыққан Назиманың анасы жауапқа тартылуы мүмкін деп қорқып, балаларын үйінде босанған. Құжаттарының жоқтығынан ата-аналар өте қиын өмірлік жағдайда болды. Олар тегін медициналық көмек алу үшін медициналық мекемелерге жүгіне алмады, бала тууға және бала күтіміне байланысты әлеуметтік жәрдемақы алуға өтініш бере алмады. Және бұл жағдай оларды өте осал етті.

Көптеген құжатсыз адамдар сияқты олардың отбасы да көптеген сынақтар мен қиындықтарды бастан өткерді. «Көші-қон процестеріндегі балаларды қорғау» бағдарламасының қызметкерлеріне көмек сұрамас бұрын отбасы Шымкент қаласындағы «Ана мен бала» оңалту орталығында болды. Алдағы уақытта ана мен балаға гуманитарлық және материалдық көмек көрсетілді. 2020 жылы заңгер Өзбекстандағы ананы құжаттандыруды бастау үшін, содан кейін ғана балаларын құжаттандыру үшін Өзбекстан Республикасының Алматыдағы Бас консулдығына Өзбекстан Республикасының Отанына оралу туралы куәлік алу туралы өтініш жіберген. Өзбекстанға қайту туралы куәлік алынды. Содан кейін COVID-19-ға байланысты төтенше жағдай кезінде анасы Қазақстанға келе алмады. Ол бір аптаға жуық Қазақстан Республикасының мемлекеттік шекарасын кесіп өту үшін «Жібек жолы» өткізу бекетінде тұрған. Адам құқықтары жөніндегі уәкілдің қолдауының арқасында үш баланың анасы

Қазақстанға келуге мүмкіндік алды. 2021 жылдың сәуір айында Назима мен оның кәмелеттік жасқа толмаған інілеріне құжаттар пакетін түгел жинап, мемлекеттік органдармен бірлесіп көптеген жұмыстарды атқарған адвокат отбасының барлық мүшелерін құжаттандыру процесін аяқтады. Назима 8 жасында құжаттандырылды, соған қатты қуанды!

«Родник» ҚҚ

1-кейс. Қырғызстаннан келген көпбалалы Әбдірахмановтар отбасы: Адема (10 жас), Арна (6 жас), Нариман (4 жас), Айла (3 жас), Алина (8 ай.)

Әбдірахмановтар отбасы жақсы өмір іздеп шуақты Қырғызстаннан келген. Олардың бақытты, тату және көп балалы отбасысы бар, бірақ ең қиыны балалардың ешқайсысының құжаттары жоқ. Ал құжатсыз олар ауырған кезде ауруханаға бара алмайды, балабақша мен мектепке жұмысқа тұра алмайды. Бірде Әбдірахмановтар отбасының ата-анасы консулдыққа барып, сол жерде ЮНИСЕФ жобасы туралы айтып берген «Көші-қон процестеріндегі балаларды қорғау» бағдарламасының қызметкерін кездестіріп, ата-аналар үлкен қуанышпен оларға көмектесуді өтінді. Балалары анасымен бірге АХАЖ, консулдық, қоғамдық ұйымның кеңсесіне көп аралап, қағаз толтырып, суретке түсіп, біраз уақыттан кейін Әбдірахмановтар әулеті құжаттарын алған. Бүкіл отбасы емханаға қосылып, бұл үлкен жеңіс болды, және марапат ретінде олар кішкентай әпкесі Алинаны алды! Әбдірахмановтар Қазақстанға қатты ғашық болып, осында қалу үшін құжаттарын әзірлеп жатыр. Өйткені, үй – туған жер емес, жан дүниенің ән салатын жері.

2-кейс. Үш апалы-сіңлілердің тарихы: Сейсенбаев Айлин, 17 жаста, Амина мен Карина, 15 жаста.

Апалы-сіңлі Сейсенбаевтардың басынан өткен оқиғасы кішкентай балалардың ғана емес, тіпті үлкендердің де қолынан келмейтін шығар. Олардың отбасысы Қазақстанда мигрант болып саналады, олар жақсы өмір сүру үшін жылы Өзбекстаннан Қазақстанға келген. Әкесі оларды кішкентай кезінде тастап кетіп, біраз ішіп, анасына қол көтеріп, қыздардың ойнауына жол бермеді. «Ешкімге кедергі келтірмеу үшін біз әлі де көрінбейтін болуға тырысамыз», - дейді әпкелердің бірі, шын мәнінде, олар да заңды түрде «көрінбейтін» болды, өйткені 10 жылдан астам қыздардың анасы сияқты құжаттары жоқ. Құжаттардың жоқтығы анасына жұмысқа, ал апалар медициналық көмекке мұқтаж болғанда, мектепке түсіп, диплом алған кезде, осы уақыт ішінде өздерін төмен сезінген. Бірақ анамыздың және «Көші-қон үдерістерінде балаларды қорғау» бағдарламасы қызметкерлерінің табандылығының арқасында Сейсенбаевтар отбасы отанына, Ташкентке аттанып, төлқұжаттарын алып, Алматыға, өз үйлеріне оралды. Себебі, үй өзінді жақсы сезінетін жер болып табылады.

3-кейс. Мыңбаев Ержан (анасынан айырылу)

Мыңбаев Ержан 10 жаста, ол Қазақстанда туған, бірақ тамыры Өзбекстанда. Анасы Ержанды пәтерде босаңған, құжаты жоқ, анасының да

төлқұжаты көптен бері болмаған, мүлдем жоғалтып алған. Біздің Қазақстанда заңсыз жүргенімізді білген оның анасын Алматы-1 вокзалында полиция ұстады. Анам сол күні елден қуылып, Ержан балаларды қолдау орталығына жеткізілді. Орталық қызметкерлері оның анасын қайта көруі үшін қолдан келгеннің бәрін жасайтындарын, бірақ бұл үшін сәл күту керектігін түсіндірді. Ержан сотқа бірнеше рет қатысты, оның атынан Балаларды қолдау орталығының қызметкері сөз сөйледі, басқа да көптеген қатысушылар болды: желілік полиция, көші-қон полициясы, прокуратура, ҚР Бас консулдығының консулы. Алматыда Өзбекстан, сондай-ақ «Көші-қон процестеріндегі балаларды қорғау» бағдарламасының қызметкері. Сот Ержанға құжаттарын рәсімдеуге рұқсат беріп, содан кейін анасына барсын деп ұйғарды. Ержанға уақыт тоқтап қалғандай немесе өте баяу өтіп бара жатқандай көрінді, анасын енді көрмейтін шығар деп қорықты, шынында да оны құшақтап, енді ешқашан жібергісі келмеді. Үш айдан кейін ол үйіне, Өзбекстанға оралды, ол жерде Ержан қайтадан уақытша Балаларды қолдау орталығына орналастырылды, бірақ қазірдің өзінде Ташкент қаласында болды, бірақ жақын арада анасын кездестіремін деген үміт оның қайғысына жол бермеді. Содан кейін анасымен көптен күткен кездесу болды, Ержанның қуанышында шек болмады.

4-кейс. Өзбекстанға оралу, Умитов Расул, 5 жаста

Үмитов Расул 5 жаста, анасы Өзбекстаннан келген мигрант болып табылады, әкесін ешқашан көрмеген. Анам Расулды үйде босанған, құжаты болмағандықтан перзентханаға бармаған. Баланы алып кете ме деп қорықты. Расул үйде дүниеге келгендіктен, анасы оған туу туралы куәлік ала алмай, құжатсыз баланы емханаға, одан кейін балабақшаға апара алмаған. Сонда анасы Расулдың өмірін «Бұрын» және «Кейін» деп екіге бөлген шешім қабылдады. Ол оған біраз уақыт балаларды қолдау орталығында тұру керек екенін, бұл жерде жақсы болатынын және оның көптеген достар табатынын, бұл Расулуға құжаттарды рәсімдеу үшін қажет екенін, содан кейін анасы екеуі бірге болатынын түсіндірді. Осы арқылы қайтадан Өзбекстандағы отанына оралуға мүмкіндік алатынын білді. Расул үш сот отырысына қатысты, оның атынан Балаларды қолдау орталығының қызметкері сөз сөйледі. Соңғы кездесуде ол соттан көптен күткен мақұлдау сөздерін естіді - оған туу туралы куәлік беріледі! Осыдан кейін Расул анасымен және «Көші-қон процестеріндегі балаларды қорғау» бағдарламасының қызметкерімен Өзбекстан Республикасының консулдығына барған, консул олардың елге аман-есен оралуы үшін уақытша құжат берген. Бұл Расул үшін ұмытылмас шытырман оқиға болды, оның соңы өте жақсы аяқталды!

5-кейс. Ахметжан Тахмина, 2 жаста

Ахметжан Тахмина 2 жаста, өмірі енді ғана басталып жатқан тәтті, көңілді қыз. Оның анасы Өзбекстаннан келген мигрант, көптен бері құжаттары болмағандықтан, құжаттар Тахминаның қолында да болмады. Тахминаның анасы көмек сұрап, Талдықорған облыстық әйелдерді қолдау орталығына

жүгінді, бірақ Талдықорғанда Өзбекстан Республикасының консулдығы болмағандықтан, оларды Алматы қаласындағы қоғамдық ұйымға жіберіп, сәби мен анасын жылы қарсы алып, шешілмейтін міндеттер жоқ деп сендірді. «Көші-қон үдерістерінде балаларды қорғау» бағдарламасының қызметкері, ананың сол немесе басқа елге жататындығы туралы әртүрлі сауалдар қойды, бірақ олар барлық жерде теріс жауап алды. Осыдан кейін Тахминаның анасы «азаматтығы жоқ адам» анықтамасын алу үшін көші-қон полициясына құжаттарын тапсырған. Сәбидің анасы асыл құжатын алған соң, олар Тахминаның туу туралы куәлігін ала алды. Бұл кішкентай сәби мен оның анасы үшін үлкен жеңіс болды!

6-кейс. Қырғызстаннан келген Дәрменовтар отбасы: Данияр (15 жас), Әлия (12 жас), Малика (3 жас)

Дәрменовтер отбасында ана үшін үлкен бақыт қана емес, тірегі мен тірегі болған үш баласы бар. Отбасының әкесі оларды тастап кетті және, өкінішке орай, көмектеспейді, анасы балаларына барлық жағдайды жасады: жылы үй, дәмді тағам және киім-кешек болуы үшін көп жұмыс істеді. Бірақ бұл аз, балалар мектепке бара алмайды, себебі ЖСН жоқ, кенже қызының туу туралы куәлігі жоқ, анасы бұл құжаттарды ала алмайды, өйткені өзінің төлқұжаты жоқ. Бір күні анам мигрант балаларға көмектесетін қоғамдық ұйым туралы біліп, олардан көмек сұрайды. Сол күннен бастап Дәрменовтердің ісі өрге басып кетті: анам паспорт алды, жақсы жұмысқа орналасты, балаларға ЖСН нөмірлері берілді, Маликаның туу туралы куәлігін алды. Ақыры Данияр мен Әлия бірінші рет партаға отырды, ал Малика балабақшаға кетті! Адамдар ортақ мақсаттар үшін біріксе, нәтиже көп күттірмейді! Кез келген қиындықты бірге жеңуге болады!

7-кейс. Өзбекстанға Отанына оралу – Тұрсынова Гуля

Тұрсынова Гуля 17 жаста, ата-анасы жоқ, Алматы қаласындағы Балаларды қолдау орталығында тұрады. Оған ата-анасыз, туған-туыстарсыз оңай соқпады, үйін армандаған сайын Өзбекстанды еске алып отырды. Гуля көптен бері туған жеріне, туған-туыстарына қайтқысы келеді, бірақ ол Қазақстан Заңын бұзушы болып табылып, сондықтан да көші-қон қызметі оны әкімшілік жауапкершілікке тартып, 25 АЕК (72 925 теңге) көлемінде әкімшілік айыппұл салмақшы. Қазақстан аумағында заңсыз болып, Гуля жұмыс істей алмай, ақшасы да болмады. Гуляның ісі бойынша, балаларды қолдау орталығының қызметкерлері «Көші-қон үдерістеріндегі балаларды қорғау» бағдарламасы аясында оның отанына оралуына көмектесу үшін қоғамдық ұйымға жүгінген. Өз кезегінде Қарақалпақстан диаспорасы да айыппұл төлеу арқылы қолдау көрсетті. Гуля қуғын-сүргіннен құтылып, отанына бұл дүниеде көмек қолын созуға дайын мейірімді адамдардың бар екеніне көзі жетіп, үлкен қуанышпен оралды!

8-кейс. Баланың жеке басын анықтау – Искаков Муслим (3 жас)

Ысқақов Мүсілім 3 жаста, анасы Өзбекстаннан келген мигрант, перзентханаға жетпей көлікте босанған. Нәресте туылғаннан кейін үшінші күні анасы емханаға туу туралы куәлік береді деген үмітпен барған, бірақ одан бас

тартқан, енді туу туралы куәлікті тек сот арқылы алуға болатынын айтты. Көптің көмегіне жүгінген жас ана бір рет алданып қалып, ақшасынан да, құжаттарынан да айырылған. Бірақ кейін Өзбекстан Республикасының консулдығы арқылы, анам оған көмектесе алатын қоғамдық ұйым туралы біліп, «Көші-қон үдерістерінде балаларды қорғау» бағдарламасы аясында қызметкерлер оған көмектесе бастады. Оған қиын оқиғаны айтып, қазір оның баласын кез келген сәтте тартып алуы мүмкін деген оймен өмір сүру қаншалықты қиын екенін айтқан анам көмекті қуана қабылдады. Тоғыз ай ұзақ өтті – сот Муслимнің туғанын мойындап, туу туралы куәлік беру үшін дәл сонша уақыт өтті. Осы уақыт ішінде нәресте үйренді, ал анасы шыдамдылықты үйренді.

9-кейс. Қырғызстаннан келген Сармановтар отбасы: Алан (5 жас), Айна (6 жас)

Қырғызстаннан келген жас мигрант Қазақстанға жұмыс тауып, Бішкекте қалған анасы мен үлкен қызына көмектесу үшін келген. Ол жақсы жұмыс тауып, жас жігітпен танысады, біраз уақыттан кейін екеуі кішкентайлы болады, Айна мен Алан дүниеге келеді, бірақ ата-анасының қарым-қатынасы нашарлай бастады, балалардың әкесі әйеліне жиі ұрысып, үйден кетіп қалады, бір күні ол кетіп қалады да, ешқашан оралмайды. Сонда анам үйге оралатын уақыт екенін түсінді. Олар қуана-қуана оралар еді, Аланның туу туралы куәлігі жоқ, ал Айнаның әкесі үшін, бір жерге баруға рұқсаты болмады. Анам «Көші-қон процестеріндегі балаларды қорғау» бағдарламасының қызметкерлерімен кездесіп, олар мигрант балаларға арналған жоба туралы айтып, жұмысқа құлшыныспен кірісті. Бүкіл отбасы бес ай күтті, осы уақыт ішінде анамды әкімшілік жауапкершілікке тартты, шығарып жібермеу үшін айыппұл төледі, содан кейін күйеуімен татуластырып, кетуге рұқсат берді. Одан кейін барлығы Аланның құжатының дайын болғанын күтіп отырды, сөйтіп барлық құжаттар қабылданып, жол ақшасы жиналып, чемодандар жиналатын көптен күткен күн туды. Анасы екі баласымен еліне оралды, ал балалар әжесі мен әпкесін алғаш рет көрді.

10-іс. Отбасымен кездесу – Ким Санира (17 жаста), Ким Альбина (8 жаста)

Кимнің отбасы (Алена мен оның ата-анасы) Алина әлі жасөспірім болған кезде, Алматыға Өзбекстаннан келген еңбек мигранттары болып табылады. Анасының мүгедектігіне (саңырау-мылқау) қарамастан, ол әкесі екеуі тұруға рұқсатты тез алып үлгерді, бірақ Аленаның құжаттарында қиындықтар туындап, әкесі қайтыс болғаннан кейін құжаттама мәселесі толығымен тоқтатылды. Уақыт өтті, Алена жас жігітті кездестірді, ғашық болды және көп ұзамай олар бірге тұра бастады, неке ресми түрде тіркелмеді, өйткені Аленада тек өзбектің туу туралы куәлігі болды, содан кейін Санира дүниеге келді, ал 9 жылдан кейін Альбина. Кіші қызы дүниеге келгеннен кейін бірден күйеуі кенеттен қайтыс болды және олар балаларға туу туралы куәлік беруге үлгермеді. Анамның мүгедектігі, әкесінің қайтыс болуы, күйеуінің жоғалуы, құжаттарының болмауы, Алена бұл

жай ғана нашарлай алмайды деп ойлады, бірақ қиындық жалғыз келмейді. Аленаның балаларына құқық белгілейтін құжаттары болмағандықтан, Санираны балаларды қолдау орталығына жеткізіп, одан кейін Жанұя мектеп-интернатына орналастырып, Санира 4 жыл сонда болды. Бала жүрегі туыстарын қалай аңсағанын елестету де мүмкін емес. Альбина анасымен қалды, бірақ егер Алена құжаттармен мәселені тезірек шешпесе, оны дәл осындай тағдыр күтіп тұрды. Қуанышты жағдайда Алена қоғамдық ұйымның қызметкерлерімен кездесті, олар мигрант балалардың құқықтарын қорғау жобасы, «Көші-қон процестеріндегі балаларды қорғау» бағдарламасы туралы айтып берді. Сол күннен бастап Ким отбасында жағдай жақсы жаққа өзгере бастады. Алена алғашқы төлқұжатын 35 жасында ғана алды. Санира мен Альбина 17 және 8 жасында көптен күткен алғашқы құжаты – туу туралы куәлігін алды. Ешқашан сенуді тоқтатпа, армандар орындалады!

11-кейс. Қырғызстаннан келген отбасы: Алмаз (4 жаста), Ыдырыс (5 жаста), Ариидин (7 жаста), Равиль (9 жаста)

4 ұл баласы бар көп балалы отбасы: анасы Қырғызстан азаматы, әкесі Қазақстан азаматы, өте тату және бақытты, жақын арада олардың әпкесі болады. Олардың анасы көші-қон заңын бұзып, оны елден қуып жібергісі келеді, яғни балалар оны бес жыл бойы көрмейді. Анам үмітсіз болды, ол не істерін білмеді, бірақ оларда әкімшілік айыппұлға ақша жоқ, кейде тіпті тамаққа да жетпейді. Бір күні ол «Көші-қон процестеріндегі балаларды қорғау» бағдарламасы бойынша балаларға көмек көрсететін қоғамдық ұйым туралы біліп, көзіне жас алып, мәселесін шешуге көмек сұрады. ЮНИСЕФ әкімшілік айыппұл төлеген кезде бұл отбасының жағдайы ерекше болды, бірақ ананы балалардан бөлу одан да сорақы болды. Қазір анасы балаларының қасында тұруға рұқсат алу үшін құжаттарын жинап жатыр. Және, әрине, олар да балаларға көмектесті, олардың барлығы емханаға тағайындалды, енді олар тегін медициналық көмек ала алады, олар жаңа мектеп формасын алды, рюкзактар мен кеңсе тауарларын сыйға тартты, балалар өте қуанышты, бірақ одан да олардың бәрі бірге, ажырамас, әрқашан болғанына қуаныштымын!

12-кейс. Жаңа отбасы құру, Асан (3 жыл)

Гүлмира – Қырғызстаннан келген мигрант, Қазақстанда Дамирмен танысып, кейін одан кішкентай Асанды дүниеге әкелген. Бірде Гүлмира мен Дамир қатты төбелесіп, заттарын жинап, Анамның үйіне барды. Гүлмираны Дамирмен қоштасудан бөлек, баласына туу туралы куәлік алу мәселесі алаңдатты. Гүлмира бұл мәселені өз бетімен шеше алмады, өйткені ол көші-қон заңнамасын бұзғаны үшін әкімшілік айыппұл төлеуге мәжбүр болды, содан кейін ғана барлық қажетті құжаттарды жинап, туу туралы куәлік алуға өтініш береді. Гүлмираға адвокаттың көмегі керек болды. «Аналар үйінің» үйлестірушісі Гүлмираны «Көші-қон үдерістерінде балаларды қорғау» бағдарламасының қызметкерімен таныстырып, оған көмек қолын созды. Заңгер мен әлеуметтік қызметкер Асан мен анасын барлық мемлекеттік мекемелерге ертіп барып, аз

уақыттың ішінде барлық мәселелердің шешімін тапты. Осы уақыт ішінде Асан әкесін қатты сағынып, ақыры Гүлмира мен Дамир татуласып, отбасы қайта бірге қосылды!

13-кейс. Әкенің оралуы, Нұркен (5 жаста)

Нұрлан – Өзбекстаннан келген балалар үйінің түлегі, Қазақстанда біраз уақыттан бері тұрып, жұмыс істейді. Әйелі Нұрия мүгедек болса да, күйеуінің шексіз махаббаты оның барлық дертін жауып тұр, оларда ұлдары – Нұркен бар. Нұрлан оқуды және жазуды білмейді, жұмыс табу қиын, оның үстіне көші-қон заңын бұзып, әкімшілік сот алдында тұр. Нұрлан мен оның отбасы «Береке» қоғамдық қорында тұрады, бірақ оларға мәселені шешу жолдарын ұсынатын және Нұрланды оқудан шығарудың алдын алатын адам жетіспейді. «Көші-қон үдерістеріндегі балаларды қорғау» бағдарламасы аясында жұмыс істейтін қоғамдық ұйым қызметкерлері «Береке» қоғамдық қорының ұзақ мерзімді серіктестері болып табылады. Бұл бағдарлама туралы білген Нұрлан ерекше қуанып, көмек сұрады. Нұрлан бағдарламаға қабылданып, барлық кезеңде ілесіп жүрді, жинақ ақшасынан әкімшілік айыппұлды төледі. Сосын бір жақсы күннің ішінде Нұрлан жаңа төлқұжат алу үшін Өзбекстанға кетіп, көп ұзамай сүйікті ұлы Нұркенге оралады. Қазір Нұрлан ресми түрде жұмыс істейді және еңбек тіркеуі бар - бұл қауіпсіз және тұрақты. Тіпті ересек күшті әкелер де қорғансыз балаларына қамқорлық жасау үшін болашақта көмекке мұқтаж!

14-кейс. Ұзақ шыдамдылық марапатталады, Салима (4 жыл), Самира (2 жыл)

Салима мен Самира есімді екі кішкентай қыздың анасы Мира Өзбекстаннан келген еңбек мигранты, ескі кеңестік құжаттары бар. Сол себепті сәбилердің де құжаттары жоқ, балабақша мен емханаға баруға мүмкіндігі жоқ. Мира Өзбекстан Республикасының Бас консулдығына көмек сұрап жүгінді, олар оны осы жобамен енді ғана жұмыс істей бастаған «Көші-қон процестеріндегі балаларды қорғау» бағдарламасының қызметкерлеріне бағыттады. Мираға «азаматтығы жоқ адам» куәлігін алу үшін ұзақ жол барын ескерткендіктен, ол батылдық пен шыдамдылық танытып, барлық қажетті құжаттарды жинауға кірісті. 5 айдан кейін Мира көптен күткен «азаматтығы жоқ адам» куәлігін алса, Сәлима мен Самира туу туралы куәліктерін алды. Оған қоса Мира жәрдемақы алып, жақсы жұмысқа орналасты. Оларды жарқын болашақ күтіп тұр!

15-кейс. Құжаттарсыз үш ұрпақ, Карина (3 жаста)

Осыдан 26 жыл бұрын Алматы облысындағы егістікте қырғыз ана мен қазақ әкесінен Альмира есімді жас келіншек дүниеге келген. Анасы хабарсыз кетті, ол туралы ештеңе белгісіз, әкесі кенеттен қайтыс болды, оның қайда жерленгені де белгісіз. Альмира әжесінің қолында өсті, ата-анасының құжаттары болмаған, сол себепті ол тек екі сыныпқа ғана мектепке барған, ауруханаға бармаған және басқа жерде тізімде де жоқ. Уақыт өтіп, Альмира Мұрат есімді

жігітпен танысып, отбасы құрылып, Карина дүниеге келді. Мұрат құжаттың жоқтығынан мәселені шешуге тырысты, бірақ мәселе әлдеқайда күрделі болып шықты. Бір күні ерлі-зайыптылар төбелесіп, Альмира қызы екеуі Анасының үйіне кетті. Баспана үйлестірушісі «Көші-қон процестеріндегі балаларды қорғау» бағдарламасының қызметкерлерінен көмек сұрады, ол бұл істің бірегей екенін және мұнда тек ғажайыптың көмектесетінін айтты. Бағдарламаның әлеуметтік қызметкері Альмираны жұбатып, үмітсіз жағдайдың жоқтығын айтты. Сол күннен бастап Альмираның жүрегінде отбасында үш ұрпақтың біріншісі болып жеке куәлігін алып, елдің толыққанды азаматы болатынына сенім мен сенім ұялады. Құжат мәселесін шешуге заңгер мен құқық қорғаушылар тартылды, қоғамдық ұйым қызметкерлері Альмираны барлық мекемелерде ілестірді, адвокатпен тәулік бойы байланыста болды. Сот арқылы Альмираның жеке басы анықталды, содан кейін әртүрлі өтініштер мен кері байланыс күтілді. 1,5 жылдан кейін Альмира өміріндегі алғашқы құжатын - туу туралы куәлікті, біраз уақыттан кейін жеке куәлігін, содан кейін кішкентай Каринаның туу туралы куәлігін алды. Енді Карина балабақшаға барып, тегін медициналық көмек ала алады. Ғажайыптар адамдар сенетін жерде болады!

Адам құқықтары және заңдылықты сақтау жөніндегі Қазақстандық халықаралық бюро

1-кейс. Абдуллаевтар

Абдуллаевтар отбасы: Мурод, Шахноза және екі қыз Өзбекстаннан келді. Отағасы жұбайының құжаттарын, Өзбекстан азаматы төлқұжатын өртеп жіберген соң, ол құжаттарсыз өмір сүрді, ата-анасы екі қызын да құжаттаған жоқ. Бір күні полиция оларды тауып алып, кенже қызы Сарвинозды алып кетті, өйткені оның туу туралы куәлігінде басқа әйел көрсетілген. Шахноза Сарвинозды дүниеге әкелген кезде оған перзентханада оған көмек көрсетуден бас тартылған соң, ол өзін басқаша атады, басқа әйелдің - Қазақстан азаматының тегі мен атын, сондай-ақ ЖСН-ін білді, оның есімін алды, сондықтан медициналық куәлікте басқа әйел ана деп көрсетілген. Шахноза жаңа ниетпен әрекет еткенімен, өз жағдайын нашарлатып алғанын білмеді. Осыдан кейін Шахноза Нұр-Сұлтан қаласының Білім басқармасының қорғаншылық бөлімінің қызметкерлерінің кеңесімен «Көші-қон процесінде балаларды қорғау» бағдарламасының қызметкерлеріне жүгінді, олар болса баланы анасына беруге және Сарвинозды жабық балалар мекемесіне орналастырмауға келісті.

Абдуллаевтардың бүкіл отбасы олардың өтінішіне бірден жауап берілгеніне өте қуанышты болды, осылайша құжаттаудың ұзақ кезеңі басталды. Алдымен Шахнозаны Қазақстандағы Өзбекстан елшілігі арқылы құжаттады, содан кейін оған тұруға ықтиярхат ресімдеуге көмектесті. Осыдан кейін Шахнозаға балалардың туу фактісін сот тәртібімен анықтау туралы өтінішпен сотқа жүгінуге көмектесті, ДНҚ талдау қажет болды. Шахнозаның қаражаты болмағандықтан, оған өз жұбайымен бірге ДНҚ-ны тегін талдау үшін Қазақстанның адам құқықтары жөніндегі уәкіліне жүгінуге кеңес берілді.

Қазақстанның адам құқықтары жөніндегі уәкілі көмектесті, Шахноза сот шешімін алды және қоғамдық ұйым қызметкерлерімен бірге туу туралы куәлікке ие болды. Енді Абдуллаевтар отбасында барлығы құжатталған. Шахноза жүкті, көп ұзамай перзентханаға барады, онда қыздарына кіші інісін дүниеге әкелмек. Шахнозаға киім, аяқ киім, кеңсе тауарларын сатып алуға көмек көрсетіліп, басынан өткен психологиялық зорлық-зомбылыққа байланысты психологиялық қолдау көрсетілді. Қазір Абдуллаевтар отбасы өздеріне көрсетілген көмектің арқасында аяқтарына нық тұрып, өздерін сенімді сезіне бастағанын айтады.

2-кейс. Вера

Кішкентай Вера Қазақстанда анасы Светланамен бірге тұрады және мектепке барады. Анасының туу туралы куәлігі бар, бірақ Верада жоқ. Светлана Ресейге барып келгеннен бері құжатталмады. Бір күні Вера өз анасымен бірге полиция қызметкерлеріне тап болып, олар анасының құжаттары жоқ екенін анықтады және 11 жасар Вераны Нұр-Сұлтан қаласындағы Балаларды қолдау орталығына алып кетті, өйткені анасы оны өз туған қызы екенін дәлелдей алмады. Светлана Балаларды қолдау орталығына келгенде, қызметкерлер оған «Көші-қон процестеріндегі балаларды қорғау» бағдарламасының қызметкерлеріне жүгінуге кеңес беріп, ол жерде құжаттармен көмектесетінін және Вера құжатталғаннан кейін ғана үйге орала алатындығын айтты. Светлана желтоқсан айында, Жаңа жыл қарсаңында көмек сұрады, олар заңгермен бірге көші-қон қызметіне барғанда, қызметкерлер Светлана Ресейге барып келгендіктен Ресей Федерациясының азаматтығы жоқтығы туралы анықтаманың қажет екені, мұндай анықтаманы әкелгеннен кейін оған Қазақстан азаматының жеке куәлігін бере алатынын айтты. Сондай-ақ, ол оқыған мектептерден анықтама жинап, тану хаттамасын жасау керек болды.

Қоғамдық ұйым қызметкерлері Елшіліктен, мектептен анықтамалар жинауға, тану хаттамасын жасауға көмектесті және барлық құжаттарды көші-қон қызметіне тапсырды, содан кейін Светлана Қазақстан азаматының жеке куәлігін алды. Құжаттар рәсімделгенше бес ай өтті, Вера балаларды қолдау орталығында болғанда анасын қатты сағынды, Светлана оған жиі барғанына қарамастан, туған үй мен ананың мейірімін ештеңе алмастыра алмайды. Сондай-ақ, қоғамдық ұйымның қызметкерлері Верамен кездесіп, онымен сөйлесіп, қолдауға тырысты, жапон тілін үйренгісі келгендіктен, оған жапон тілің тілашарын берді, Верамен тегін айналысатын репетиторды тапты. Міне, көптен күткен күн келді, Светлана туу туралы куәлік алды және баласын алып кету үшін бірден Балаларды қолдау орталығына келді. Қазір Светлана Верамен бірге үйде, бақытты өмір сүруде, Ресейге көшкісі келеді. Олар осындай шытырман оқиғаны ешқашан ұмытпайды!

3-кейс. Нигора

Нигора, Өзбекстан азаматы, Қарағанды қаласында тұрды. Нигораның екі баласы бар: 10 жасар Малика және 9 жасар Карим. Қарағандыда Нигора балалардың әкесімен бірге тұрып келген, жұбайы оны бірнеше рет ұрып-соққан,

қорлаған. Карим 2 жаста болғанда, әкесі барлық құжаттарды, Нигораның дипломын және балалардың туу туралы куәліктерін өртеп жібереді. Осыдан кейін Нигора балаларымен бірге одан қашып кетеді. Олар Нұр-Сұлтан қаласына келеді, Нигора шатхананың асүйіне жұмысшы болып орналасады, сондай-ақ балаларын тамақтандыру және оларға киім сатып алу үшін пәтерлерді жинаумен де айналысады. Олар жертөледен бөлме жалдайтын. Нигора жұмысқа кетіп бара жатқанда, балалар жалғыз қалатын. Көршілері Нигораны жауапсыз ана деп ойлатын, бірақ оның басқа амалы болмады, ақша табу керек болды.

Бір күні полиция қызметкерлері көршілердің шағымы бойынша Малика мен Каримнің аулада қараусыз жүргенін анықтап, оларды Ногараға айтпай балаларды қолдау орталығына алып кетеді. Бұдан кейін полицейлер балалардың құжатталмағанын анықтайды. Малика мен Карим үш айдан астам уақыт бойы балаларды қолдау орталығында тұрды, оларды Нигораға бермеді. «Көші-қон процесінде балаларды қорғау» бағдарламасының қызметкерлері Нигораға құжаттаумен көмектесті, туу туралы құжаттар мен куәліктерді қалпына келтірудің жеделдетілген процесі басталды. Балалар мен аналарға психологиялық қолдау, сондай-ақ гуманитарлық көмек көрсетілді. Күндердің күнінде барлық құжаттар дайын болып, Нигора мен балалардың қуаныштары қойнына сыймады, ол ақыры балаларды үйіне алып кете алды! Қазіргі уақытта оларда бәрі жақсы, олардың кеудесінде үміт оты қайта лаулай түсті!

4-кейс. Радмила

17 жасында ата-анасыз қалған Радмила Ресейден келді. Құжаттары арасында туу туралы куәлігі ғана бар. Көші-қон қызметі Ресей елшілігіне азаматтығын тексеру туралы сұрау салу керек екенін және ақпарат расталғаннан кейін оның төлқұжат ала алатынын айтты. Радмилаға «Көші-қон процестеріндегі балаларды қорғау» бағдарламасының қызметкерлеріне жүгінуге кеңес берді және ол дәл солай жасады. Содан соң, ол суретке түсіп, сауалнамаларды толтыруы керек еді, қалғанын заңгерлер өздері жасап береді: елшілікке құжаттарды тапсырады, төлқұжатқа жазып, оны алуға көмектеседі. Сондай-ақ Радмилаға гуманитарлық көмек пен психологиялық қолдау көрсетілді.

Радмила жалғыз емес екеніне, қиын кезеңдерде көмек қолын созатын адамдардың бар екеніне өте қуанышты болды. Көптен бері сезбеген адам қолдауының жылуын алғаш рет сезінді. Радмилланың барлық құжаттары алты ай ішінде дайын болып, ол Ресей азаматының төлқұжатын алды. Қазіргі уақытта Радмила өте бақытты сезінеді, өйткені ол әрқашан Болгарияға, теңізге баруды армандайтын. Жақында Радмила 18 жасқа толып, армандаған еліне барады, қазір ол виза алуды жоспарлап отыр.

5-кейс. Зарина

Бір кездері Заринаның анасы бір қоғамдық ұйымға жүгініп, олар оған құжаттарды қалпына келтіруге көмектесті. Заринаның бүкіл отбасы Өзбекстаннан көшіп келді, қазір жасы 21-де. Зарина Шымкенттен Нұр-Сұлтанға

жүкті болып келді, екі аптадан кейін босануы керек еді, осылайша анасы «Көші-қон процесінде балаларды қорғау» бағдарламасының қызметкерлеріне жүгінуге кеңес берді. Зарина оларға бірден келіп, кеңес алды. Қызметкерлер оған Өзбекстан елшілігіне сұрау салуға, содан кейін Өзбекстан азаматының төлқұжатын алуға көмектесті.

Зарина перзентханаға жедел жәрдеммен жеткенде, оның құжаттары әлі дайын болмаған болатын, тек метрикасы бар еді, бірақ заңгерге қоңырау шалып, бәрі жақсы болатынын, құжаттары болмаса да, тегін босана алатынын естіп, тынышталды. Зарина аман-сау босанды, ұл туды, бірақ ол жеке басын куәландыратын құжатты ұсынбайынша оған туу туралы медициналық куәлік беруден бас тартылды. Содан кейін Заринаға төлқұжат алуға көмектесті, ол перзентханаға оралып, баланың туу туралы медициналық куәлігін, содан кейін АХАЖ-да туу туралы куәлікті ала алды. Зарина оған уақытында көмек көрсетіп үлгергеніне өте риза. Ең бастысы, баласы өзімен бірге!

Жоғарыда келтірілген кейстерді қарастыра отырып, көші-қон процестеріндегі балалармен одан әрі жұмыста еліміздің педагогтеріне, сондай-ақ мемлекеттік және мемлекеттік емес органдардың өкілдеріне, қоғамдық қорларға пәрменді көмек көрсететіні сөзсіз. Еліміздің педагогтері, мектеп әкімшілігі, мигрант отбасылардан шыққан балаларға көмек ұйымдастыру кезінде, сондай-ақ деректері «Родник» ҚҚ ұсынған құқықтық, әлеуметтік, психологиялық және өзге де қызметтерді алу қажет болған кезде өңірлік қоғамдық қорларға жүгіне алады (17-кесте).

Мазмұны

Кіріспе.....	3
1 Экономикалық, тілдік, мәдени себептерге байланысты білім алушылардың қиындықтарының педагогикалық негіздері.....	5
2 Экономикалық, тілдік, мәдени себептерге байланысты оқытудағы қиындықтарды ескере отырып, инклюзивті білім беру ортасын ұйымдастырудың әлемдік тәжірибесі.....	33
3 Экономикалық, тілдік, мәдени себептерге байланысты қиындықтары бар балалар үшін инклюзивті білім беру ортасын ұйымдастыру бойынша әдістемелік ұсынымдар.....	92
Қорытынды.....	162
Пайдаланылған әдебиеттер тізімі.....	163
Қосымша.....	170

**Экономикалық, тілдік, мәдени себептерге байланысты қиындықтары
бар балалар үшін инклюзивті білім беру ортасын ұйымдастыру бойынша
әдістемелік ұсынымдар**

**Методические рекомендации по организации инклюзивной
образовательной среды для детей с трудностями, связанными
с экономическими, языковыми, культурными причинами**

Басуға 13.10.2022 ж. қол қойылды. Пішімі 60×84 1/16.
Қағазы офсеттік. Офсеттік басылыс.
Қаріп түрі «Times New Roman». Шартты баспа табағы 23.

Подписано в печать 13.10.2022 г. Формат 60×84 1/16.
Бумага офсетная. Печать офсетная.
Шрифт Times New Roman. Усл. п.л. 23.