

Қазақстан Республикасының Оқу-ағарту министрлігі
Министерство просвещения Республики Казахстан

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



**Инклюзивті білім берудің негізгі аспектілерін дамыту бойынша
(мәдениет, саясат, практика) әдістемелік ұсынымдар**

**Методические рекомендации по развитию ключевых
аспектов инклюзивного образования
(культура, политика, практика)**

**Астана
2024**

Ы. Алтынсарин атындағы Ұлттық білім академиясы Ғылыми-әдістемелік кеңесімен баспаға ұсынылды (2024 жылғы 19 наурызда № 1 хаттама)

Рекомендовано к изданию Научно-методическим советом Национальной академии образования им. И. Алтынсарина (протокол №1 от 19 марта 2024 года)

Инклюзивті білім берудің негізгі аспектілерін дамыту бойынша (мәдениет, саясат, практика) әдістемелік ұсынымдар – Астана: Ы. Алтынсарин атындағы ҰБА, 2024. – 192 б.

Методические рекомендации по развитию ключевых аспектов инклюзивного образования (культура, политика, практика) – Астана: НАО имени И. Алтынсарина, 2024. – 192 с.

Бұл құралда инклюзивті білім берудің негізгі аспектілерін дамыту бойынша (мәдениет, саясат, практика) әдістемелік ұсынымдар ұсынылады.

Әдістемелік ұсынымдар педагогтерге, мектеп әкімшілігінің, әдістемелік кабинеттердің өкілдеріне, білім басқармалары мен бөлімдерінің мамандарына әр баланың сапалы білім алу құқығын қамтамасыз етуде пәрменді көмек көрсетуі тиіс.

В данном методическом пособии предлагаются рекомендации по развитию ключевых аспектов инклюзивного образования (культура, политика, практика).

Методические рекомендации должны оказать действенную помощь педагогам, представителям администрации школ, методических кабинетов, специалистам управлений и отделов образования в обеспечении права каждого ребенка на качественное образование.

© Ы. Алтынсарин атындағы
Ұлттық білім академиясы, 2024
Национальная академия образования
им. И. Алтынсарина, 2024

Введение

В настоящее время в мировом образовательном пространстве складываются позитивные тенденции, которые ориентированы на обеспечение нового качественного уровня образования, в том числе общего среднего образования. Примечательно то, что среди них главными акцентами являются не только перенос фокуса с передачи знаний на формирование широкого набора ключевых компетенций, позволяющих использовать полученные знания и приобретенные навыки в жизненных ситуациях, но и признание права каждого ребенка на получение качественного образования с учетом его индивидуальных возможностей и потребностей.

В связи с этим наблюдается переход от строгих регламентированных рамок стандарта к предоставлению большей свободы в организации учебного процесса и выборе методов обучения, созданию гибкой системы оценки учебных достижений, выступающей инструментом поощрения и мотивации обучающихся. Поиск путей решения вопросов инклюзивного образования характерен не только для стран, имеющих многолетний опыт, таких как США, страны Западной Европы и Австралии, но и для восточноевропейских, азиатских, африканских и латиноамериканских государств. Стремление привести государственную инклюзивную политику в соответствие международным требованиям присуще также и странам СНГ, при этом каждая страна идет своим путем с учетом опыта дальнего и ближнего зарубежья. Разумеется, это процесс достаточно длительный и трудоемкий, имеющий общие черты и специфические особенности в различных странах, поскольку проведение в жизнь идеи инклюзии, а также развитие педагогики, способной ответить на потребности всех учащихся, – задача нелегкая и многоплановая.

Ключ к позитивным переменам лежит в понимании гражданами тех или иных идей. Во многом это зависит от понимания, как именно улучшится повседневная жизнь каждого из нас. В триаде «инклюзивная культура – инклюзивная политика – инклюзивная практика» первостепенную роль играет понятие «инклюзивная культура», без развития которой невозможно разработать политику, адекватную целям построения инклюзивного общества, и развить успешную практику. Развитие инклюзии требует изменения установок и ценностей большого круга людей – всего общества в целом. Такие изменения не являются одномоментными, а занимают определенное время.

Основной критерий эффективности инклюзивного образования — успешность социализации, введение в культуру, развитие социального опыта всех детей, в том числе детей с особыми образовательными потребностями.

Инклюзивные ценности – важнейшие компоненты инклюзивной культуры наряду с нормами и идеалами. Инклюзивную культуру общества можно рассматривать не только как фактор успешной реализации инклюзивного образования, но и как фактор развития поликультурного образования в Казахстане.

Ценности приоритетов равенства, сопричастности, сотрудничества в аспекте формирования инклюзивной образовательной культуры в школе или дошкольной организации напрямую соотносятся с основными принципами инклюзивного образования как социального и образовательного инновационного процесса, динамически развивающегося подхода, при котором ведущим является позитивное отношение к разнообразию учеников, а индивидуальные особенности воспринимаются не как проблема, а как возможность обогащения процесса познания.

Для школ с инклюзивным подходом в обучении особенно характерна атмосфера тепла и заботы; это школа, где принимают каждого ученика. В таких школах сильно чувство принадлежности к коллективу, тесны социальные связи, здесь большое внимание уделяется заботе об окружающих. Инклюзивная культура не возникает спонтанно, а является результатом усилий по внедрению в школьную жизнь таких ценностей, как коллективизм и равенство.

Для эффективного развития процессов инклюзии в казахстанском образовательном пространстве предстоит обеспечить: во-первых, открытость образования как государственно-общественной системы; во-вторых, усилить роль и ответственность всех субъектов инклюзивного образования и их взаимодействие.

Целью данного пособия является оказание методической помощи педагогам страны по вопросам развития ключевых аспектов инклюзивного образования. Методические рекомендации должны оказать действенную практическую поддержку представителям администрации школ, методических кабинетов (центров), специалистам управлений/ отделов образования и педагогам в обеспечении каждому ребенку равного доступа к качественному образованию на основе реализации принципа «образование для всех».

1 Научные основы и теоретические подходы формирования основных компонентов инклюзивного образования

1.1 Основные подходы к пониманию феномена инклюзивного образования

Во всем мире инклюзивное образование по праву признано одним из приоритетных, поскольку оно способствует включению детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательный процесс обучения, исключая любые дискриминирующие действия по отношению к ним и адаптируя внешние условия к образовательным возможностям обучающихся.

На основе анализа философской, психологической и педагогической литературы рассмотрим основные подходы к пониманию феномена инклюзивного образования, сложившиеся к настоящему времени.

В зарубежных исследованиях инклюзивное образование трактуется, во-первых, как обучение детей со специальными образовательными потребностями совместно с типично развивающимися сверстниками в естественной окружающей среде [1] на основе полной интеграции в общий учебный процесс до момента достижения целей обучения [2]; во-вторых, как включение всех учеников соответствующего возраста в коллектив безотносительно учета их интеллектуальных, физических, сенсорных различий с равными правами для освоения культурных ценностей общества в общеобразовательном классе [3]; в-третьих, важным при организации инклюзивного образования признается изменение школьной культуры (увеличение числа учащихся с различиями, активизация их участия в различных видах деятельности, усиление фактора общения) [4].

Согласно Закону Республики Казахстан «Об образовании» (от 27.07. 2007 года № 319-III., с измен. на 01.01. 2024 г.), под инклюзивным образованием понимают «процесс, обеспечивающий равный доступ к образованию для всех обучающихся с учетом особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей» [5].

В настоящее время сформировались различные подходы к трактовке инклюзивного образования: принципы и практика рассмотрения общего

образования как места первого выбора для всех обучающихся [6], обеспечение детей с ограниченными возможностями в общеобразовательной системе необходимыми ресурсами и поддержкой [7, 8], полное включение детей с ограниченными возможностями в общеобразовательную систему для реализации дополнительных образовательных целей на основе принципов поддержки [9]; организация общеобразовательных классов для детей с ограниченными возможностями по месту жительства [10].

Инклюзивное образование предполагает: трансформацию школьной культуры за счёт увеличения доступа к образованию всех детей, включение здоровых детей и их сверстников с нарушениями психофизического развития в большее число совместных мероприятий, в том числе в роли активных участников совместной деятельности, увеличение количества школьников с ограниченными возможностями, обучающихся «на хорошо» и «отлично» в общеобразовательном классе [11], создание демократических школ, реализующих в школьной образовательной политике принцип равноправия по отношению ко всем участникам образовательных отношений [12, 13, 14] и обеспечивает возможность становиться полноценным членом общества и развиваться продуктивными способами в социальном и обучающем контексте [7].

К ценностям инклюзивного образования относят справедливость, гарантируемую международным законодательством и законодательством стран и означающую предоставление равнозначного образования для детей с ограниченными возможностями на основе реализации стратегий равных возможностей, доступности образования (например, право выбора организации образования, использование специальных информационных ресурсов и т. д.) [15,16].

Эквивалентное (равнозначное) образование реализуется благодаря специальной образовательной программе, расписанию, организации времени, поддержке учеников, оцениванию на равноправной основе [17] и имеет значение для продолжения образования, осуществления трудовой деятельности, реализации модели социальной интеграции [11].

Существуют различные философские и научные предпосылки появления инклюзии как социального явления современности; к ним относятся: концепция социального конструирования реальности [18, 19], марксистская культурная критика [20, 21]; постструктурализм [22], культурный капитал [23]; институциональный, социокультурный, системный, деятельностный общенаучные подходы.

Посттрадиционная (социальная) парадигма инвалидности акцентирует свое внимание на двух контекстуальных аспектах инвалидности: а) динамическое взаимодействие между инвалидом и обществом в различных сферах жизнедеятельности, б) обеспечение права инвалида на отличие; что имеет решающее значение в определении основной цели инклюзии и инклюзивного образования.

К социальной парадигме инвалидности относятся: «материалистическая модель» инвалидности, вытекающая из марксистской социологии и политической экономии (главная идея материалистической модели сводится к признанию людей с ограниченными возможностями угнетенной социальной группой [24]; модель независимой жизни, вытекающая из теории нормализации и социальной валоризации, предусматривающие интеграцию инвалидов в общество здоровых (восстановление прерванных связей с обществом на основе активизации потенциальных возможностей каждой личности), а также «культурная модель инвалидности» и «модель человеческого разнообразия» [25].

«Культурная модель инвалидности» сформировалась в соответствии с положениями Всеобщей Декларации ЮНЕСКО о культурном разнообразии (2001) и позволяет рассмотреть человека с ограниченными возможностями как особый культурный феномен. Развитие культуры инвалидности способствует осознанию инвалидами особенностей своей ситуации на индивидуальном и групповом уровне с формированием у них таких психологических качеств, как уникальность и групповая идентичность.

Культура инвалидности формирует у человека с ограниченными возможностями гордость за принадлежность к группе инвалидов, объединяет людей с различными видами нарушений развития, укрепляет их общественную позицию [26]. «Модель человеческого разнообразия» в качестве теоретико-

методологической базы использует философию постмодернизма и рассматривает инвалидность как одну из многих индивидуальных особенностей стиля жизни, свидетельство человеческого разнообразия, разнообразия человеческой телесности без оценочного компонента и построения иерархии нормы, при этом инвалидность изучается как нормальное состояние человека [27, 28].

Инклюзивное образование в контексте «культурной модели инвалидности» и «модели человеческого разнообразия» признается культурным и образовательным феноменом, позволяющим человеку с ограниченными возможностями (инвалидностью) реализовывать право на телесное, личностное, культурно значимое и ценностное отличие и уникальность в образовательном пространстве, формирование готовности и способности к получению знаний, приобретение социального опыта в различных видах предметно-практической деятельности.

В терминологии институционального подхода [29] инклюзивное образование понимается как один из ведущих социальных институтов современного общества, позволяющий человеку с ограниченными возможностями реализовывать активность, независимость, целеустремленность, профессиональные знания, умения, навыки в доступной безбарьерной социальной среде.

Для понимания феномена независимости человека с ограниченными возможностями обратимся к социологической концепции «независимой жизни» [30, 31]. Независимая жизнь рассматривается как образ жизни человека с ограниченными возможностями в социальной среде и характеризуется возможностью ему самому определять образ и стиль своей жизни, принимать решения, управлять жизненными ситуациями, контролировать собственные поступки, исполнять социальные функции, участвовать в повседневной жизни общества без посторонней помощи, владеть приемами самопомощи в различных ситуациях (в том числе уметь искать и запрашивать помощь). Независимая жизнь людей с ограниченными возможностями определяется правами [30]:

– быть неотъемлемой частью современного общества и, принимая активное участие в социальных и политических процессах, иметь свободу выбора;

– выбирать такой образ жизни, который позволяет самостоятельно принимать решения и свободно управлять обстоятельствами в разных жизненных ситуациях;

– принимать активное участие в процессах медицинской и социальной реабилитации и быть главными экспертами в оценке их качества;

– иметь свободный доступ к жилью и среде обитания, социальной инфраструктуре и транспорту, работе и образованию, медицинскому обслуживанию и социальным услугам.

К условиям эффективности инклюзивного образования можно отнести:

– готовность общества к «принятию» человека с ограниченными возможностями, соответствующая готовности этого человека к вхождению в социум;

– социальная интеграция (процесс долговременный, непрерывный, требующий разнообразных усилий, как со стороны здоровых людей, так и со стороны людей с ограниченными возможностями;

– готовностью всех членов общества к отказу от не работающих стереотипов и к принятию новых ценностных систем (трудовых, профессиональных, семейных, политических, экономических, культурных, образовательных), построенных по принципу учета и принятия факта разных возможностей и способностей участников процесса социальной интеграции.

Результатами функционирования инклюзивного образования как системы могут стать:

а) создание единого образовательного пространства, в котором инклюзивное образование играет существенную роль в формировании и развитии учебных, коммуникативных и социальных навыков;

б) формирование в казахском обществе толерантных, гуманных отношений;

в) «формирование у детей с ограниченными возможностями и их сверстников без нарушений психофизического развития личностных результатов обучения – социальных компетенций и моделей поведения» [32].

Деятельностный подход [33, 34] позволяет описать инклюзивное образование как совместную деятельность детей с ограниченными возможностями, их сверстников без нарушений психофизического развития,

педагогов и психологов по формированию знаний, умений, навыков, способов мышления и деятельности, нравственных и ценностных ориентаций (и у детей, и у педагогов).

Таким образом, инклюзивное образование представляет собой социальный и образовательный феномен современности, имеющий социокультурные, исторические и научные основания и характеризующийся обеспечением права каждого человека (в том числе с ограниченными возможностями и с инвалидностью) на реализацию своих образовательных потребностей в доступной безбарьерной образовательной среде.

Инклюзивное образование – образование, которое каждому ребенку, несмотря на имеющиеся физические, интеллектуальные, социальные, эмоциональные, языковые и другие особенности, предоставляет возможность быть включенным в общий (единый, целостный) процесс обучения и воспитания (развития и социализации), что затем позволяет взрослому человеку стать равноправным членом общества, снижает риски его сегрегации и изоляции.

Такое обучение принесет пользу всем участникам образовательного процесса, благоприятствуя формированию общечеловеческих качеств, социализации школьников, развитию межкультурного сотрудничества, взаимоподдержки и взаимопомощи со сверстниками и взрослыми на основе уважения прав и свобод каждого отдельного человека, обеспечения необходимых гарантий безопасности, свободы и равноправия.

В *Казахстане* инклюзивное образование берет свое начало с 2000-х годов. Активное его продвижение реализуется с 2011 года с созданием нормативной базы. Законом РК «Об образовании» в 2011 году было определено понятие «инклюзивное образование; утверждены «Комплекс мер по дальнейшему развитию системы инклюзивного образования в РК на 2015-2020 годы» в 2014 году, «Концептуальные подходы к развитию инклюзивного образования в РК» в 2015 году. В 2015 году Казахстан ратифицировал Конвенцию о правах инвалидов. В этот же год в Законе РК «Об образовании» определено понятие «лица (дети) с особыми образовательными потребностями» и расширено толкование «инклюзивное образование».

На сегодня важным этапом в развитии инклюзивной практики стало принятие Закона Республики Казахстан «О внесении изменений и дополнений в некоторые законодательные акты Республики Казахстан по вопросам инклюзивного образования» от 26 июня 2021 года. Данный Закон предусматривает «создание специальных условий для обучения детей с особыми образовательными потребностями, психолого-педагогическое сопровождение и адаптирование учебных программ в соответствии с индивидуальными особенностями развития и потенциальными возможностями обучающихся». Законом принята норма по реализации государственного образовательного заказа на специальную психолого-педагогическую поддержку детей с особыми образовательными потребностями.

В целом система образования Республики Казахстан ориентирована на принципы инклюзивного образования. На основании рекомендаций психолого-медико-педагогической консультации (далее – ПМПК) дети с особыми образовательными потребностями могут обучаться:

- в общеобразовательных классах по типовым учебным программам, при необходимости с психолого-педагогическим сопровождением;
- в общеобразовательных классах по индивидуальному учебному плану и индивидуальным учебным программам, с психолого-педагогическим сопровождением;
- в специальных классах общеобразовательных школ по специальной учебной программе с психолого-педагогическим сопровождением;
- в специальной школе (для детей с нарушениями психофизического развития) по специальным учебным планам и программам соответствующего типа;
- на дому или в организациях, оказывающих стационарную помощь, а также восстановительное лечение и медицинскую реабилитацию (по заключению врачебно-консультационной комиссии).

Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с особыми образовательными потребностями общеобразовательных и специальных классов осуществляется непосредственно на уроке учителем, а также на дополнительных

индивидуальных или групповых занятиях специальными педагогами (олигофренопедагог, сурдопедагог, тифлопедагог, логопед и др.).

На основании рекомендаций ПМПК (направление и длительность поддержки) и на основе оценки особых образовательных потребностей учащегося команда школьной службы психолого-педагогического сопровождения (специальные педагоги, педагог-ассистент, педагог-психолог, социальный педагог и др.) составляет индивидуальный учебный план (ИУП). Далее на основе ИУП учитель для ребенка с особыми образовательными потребностями разрабатывает индивидуальную учебную программу по предмету (адаптирует на основе типовой учебной программы), которая утверждается на педагогическом совете школы. С учетом прогресса развития ребенка при необходимости в ИУП вносятся коррективы в конце учебных четвертей.

В ряде зарубежных стран развитие инклюзивного образования началось с 1970-х годов, в 1990-е годы США и страны Европы включили вопросы инклюзивного образования в свою образовательную политику. Многие страны пришли к пониманию инклюзивного образования, выходящего за рамки его узкого представления, фокусируя внимание на включение в общеобразовательный процесс детей с самыми разными особенностями и потребностями – от физических до социальных и интеллектуальных.

В основе практики инклюзивного обучения лежит идея принятия индивидуальности каждого отдельного учащегося и, следовательно, обучение должно быть организовано таким образом, чтобы удовлетворить особые потребности каждого ребенка.

Историю обучения детей с особенностями развития в школе можно условно разбить на следующие этапы: начало XX века – середина 60-х годов – «медицинская модель» → сегрегация; середина 60-х – середина 80-х годов – «модель нормализации» → интеграция; середина 80-х годов – настоящее время – «модель включения» → включение.

Общим для многих стран являются изменение отношения общества к детям с особыми образовательными потребностями и усиление внимания со стороны государства к их проблемам.

В разных странах практикуются разные подходы обучения детей с особыми образовательными потребностями и разные модели педагогического взаимодействия.



Кейс Финляндия. Вопросы инклюзивного образования в Финляндии координируются на национальном уровне, при этом местные органы образования уполномочены управлять процессом обучения детей с особыми образовательными потребностями и ответственны за данный процесс, а школам предоставлена самостоятельность в выборе педагогических подходов реализации инклюзивной практики [35]. Финские учителя верят в успех каждого ребенка и прилагают все усилия, чтобы каждый учащийся получил качественное образование. Все школьники имеют право на необходимый ему уровень психолого-педагогической поддержки. На первом уровне оказывается общая поддержка учителем в классе (например, в преодолении трудностей в обучении после длительной болезни). На втором уровне осуществляется интенсивная поддержка, при которой на помощь учителю приходят специалисты (специальный педагог, социальный работник, помощник учителя). Ими составляется индивидуальный план обучения для всех детей, и все они получают необходимую поддержку, в этом, на наш взгляд, и кроется секрет качества образования финских школьников. При необходимости на основании решения консилиума (по результатам медико-психологического обследования) ученик переходит на третий уровень – к специальной поддержке. На данном уровне мультидисциплинарной командой составляются индивидуальный учебный план и индивидуальная учебная программа по каждому предмету на полугодие или год [36, 37, 38, 39].

Особенностью инклюзивной практики в школах Финляндии является то, что в классе педагогу помогают консультанты, а на уроках – ассистенты (студенты вузов) и специалисты по работе с детьми с особыми образовательными потребностями. Консультанты и помощники учителя закреплены за всеми классами, где учится ребенок, нуждающийся в особом внимании. Также представляет интерес опыт финских педагогов в использовании совместного преподавания в классе с различным контингентом учащихся, когда занятие ведется одновременно двумя преподавателями: без

специального образования и дефектологом. При такой практике с целью развития инклюзивной культуры, коммуникабельности и навыков взаимодействия учащихся педагоги используют работу в группах или парах. Группы формируются по наличию особых потребностей, особенностей восприятия и другим параметрам. Работая в таком формате, дети учатся принимать друг друга такими, какие они есть, учатся поддерживать тех, кто нуждается в поддержке [40].



Кейс США. Развитие инклюзивного образования в США децентрализовано и регламентируется законодательством. Однако создание инклюзивной образовательной среды является ответственностью местных органов образования и администрации школ [41]. Права детей с особыми образовательными потребностями на бесплатное образование с учетом их индивидуальных потребностей закреплены в Законе об образовании лиц с инвалидностью (IDEA). В соответствии с нормативными актами инклюзивное образование предполагает создание «наименее ограничительной среды» («least restrictive environment»), позволяющей максимально эффективно переводить детей с особыми образовательными потребностями из специального в общеобразовательный класс [42]. Такие условия призваны обеспечить безболезненное включение детей в инклюзивный образовательный процесс посредством адаптирования учебных программ и широкого спектра услуг [43]. «Наименее ограничительная среда» – это среда, основанная на ценностях инклюзивной культуры и политики, отвечающая разнообразным потребностям всех детей [44].

Одной из эффективных политик и мер, используемых в США для решения проблем обеспечения инклюзивности и доступности образования, является государственная программа «Инклюжен», стартовавшая в середине 80-х годов. Ее основная цель – создание условий для детей, имеющих психофизические, эмоциональные, социальные и другие особенности, чтобы они могли обучаться совместно со всеми в общеобразовательных школах в соответствии с их индивидуальными возможностями и образовательными потребностями. Обеспечение таких условий достигается путем модернизации школ, а также индивидуализации образовательного процесса. В рамках данной программы в

80-е годы в США начался процесс постройки новых и реновации старых зданий объектов образования с учетом потребностей лиц с инвалидностью. Для этого выделялось государственное финансирование с применением жестких санкций за невыполнение принятых стандартов [45, 46]. Данная политика делает процесс обучения доступным для всех, при этом в США не отказываются от специальных школ.

Таким образом, школы США действуют в интересах ребенка и стараются обеспечить максимально инклюзивную среду для каждого ребенка.

При зачислении ребенка с особыми образовательными потребностями в школу собирается психолого-педагогический консилиум, где участвуют все участники образовательного процесса, включая родителей и самого ребенка. Консилиум определяет цели и задачи обучения на учебный год, предусматривает необходимую дополнительную помощь специалистов. Командой специалистов, куда входят учителя, социальный педагог, психолог, дефектолог и другие специалисты, составляется индивидуальный учебный план, который в течение года может быть скорректирован, а результаты достижений поставленных задач подвергаются систематическому мониторингу и анализу. При утверждении учебного плана команда специалистов с учетом мнений родителей или опекунов определяет рекомендуемую форму получения образования: в общеобразовательном классе самостоятельно или при помощи и поддержке наставника; в специальном классе полностью или с посещением некоторых уроков в общеобразовательном классе, например, музыки, технологии или других учебных предметов [47].

Одним из подходов в США для содействия инклюзии является совместное обучение: преподавание специального педагога совместно с учителем в одном классе. Они являются равноправными партнерами в процессе инклюзивного образования и разделяют ответственность за данный процесс. Специальные педагоги преподают не только детям с особыми образовательными потребностями, но и всему классу. Они помогают другим учителям адаптировать учебную программу индивидуально под каждого ребенка с особыми образовательными потребностями. При этом следует отметить, что специальные

педагоги должны иметь диплом бакалавра, сертификат педагогического образования и лицензию на преподавание в качестве специального педагога [48].

Большое значение в США придается информационно-разъяснительной работе среди населения по вопросам инклюзивного образования. Для этой цели функционируют Национальный информационный центр для широкой общественности (распространение информации о вспомогательных услугах для всех студентов с особыми образовательными потребностями), Учебно-информационные центры для родителей детей с особыми образовательными потребностями (консультирование). Также действует Национальная ассоциация специальных педагогов, которая предоставляет учителям, работающим с детьми с особыми образовательными потребностями, онлайн-ресурсы по содержательным областям специальных образовательных услуг [49].



Кейс Япония. Инклюзивное образование в Японии получило начало с 2013 года и развивается в рамках сбалансированной модели взаимодействия системы общего и специального образования. Внедрение инклюзивного образования в стране координирует Национальная ассоциация по изучению проблем лиц с особыми образовательными потребностями. Япония одна из немногих стран, где обеспечена преемственность инклюзивного образования: вовлеченность детей с особыми образовательными потребностями в социум начинается с детского сада и продолжается на всех уровнях образования до получения профессии и трудоустройства. С самого раннего возраста детей учат принятию лиц с особыми образовательными потребностями и гуманному отношению к ним, прививают навыки заботы о тех, кто нуждается в посторонней помощи. В целом обеспечение благосостояния людей с особыми потребностями (создание безопасной и доступной среды, трудоустройство и др.) является заботой государства.

Согласно законодательству, ребенок с особыми образовательными потребностями с легкой степенью нарушения развития может обучаться в общем классе общеобразовательной школы со специальной психолого-педагогической поддержкой через так называемые «ресурсные комнаты» («resource room»). В «ресурсных комнатах» дети с особыми образовательными потребностями (к

примеру, с расстройством аутистического спектра, нарушениями слуха, речи и зрения) могут получить консультацию специалистов. Кроме того, для детей, имеющих проблемы с передвижением, предусмотрены тьюторы (наставники). Для детей разрабатываются индивидуальные учебные планы с учетом анамнеза, результатов диагностики.

Учащиеся с нарушениями развития средней тяжести обучаются в специальных классах общеобразовательных школ. Здесь им оказывается необходимая специальная поддержка в соответствии с индивидуальными потребностями. Ребенок, имеющий тяжелые интеллектуальные или сочетанные нарушения, обучается в специальной школе соответствующего вида. Следует отметить, что обучающиеся специальных классов такие предметы как «Изобразительное искусство», «Музыка», «Технология» изучают в общеобразовательном классе. Примечательно, что внеклассные мероприятия специальных и общеобразовательных школ проходят совместно.

В особых случаях обучение ребенка с особыми образовательными потребностями осуществляется на дому приходящим педагогом. Для детей, находящихся длительное время на стационарном лечении, при больницах работают особые школы. Для эффективного внедрения инклюзивного образования учителя японских школ в рамках специального обучения получают дополнительные навыки коммуникации, оказания психологической и медицинской помощи. Вся деятельность учителей направлена на то, чтобы научить понимать детей друг друга, работать вместе, полноценно жить в одном коллективе, обществе [50, 51]. Таким образом в Японии переход к инклюзии в образовании продвигается путем сотрудничества и взаимоподдержки между учителями общего и специального образования [52].



Кейс Великобритания. Инклюзивное образование в Великобритании реализуется на основе «Индекса инклюзии: развитие обучения и участия в школах», разработанного британскими учеными М. Эйнскоу и Т. Буттом, а также в соответствии с национальным «Кодексом практики». Данные документы предназначены для школ, местных органов управления образования, образовательных центров как руководство к действию по реализации законодательных актов по работе с детьми с особыми

образовательными потребностями [53]. На протяжении 40 лет в стране действуют Центр исследований по инклюзивному образованию (CSIE) и Национальная ассоциация особых образовательных потребностей (Nasen), которые оказывают методическую помощь педагогам, работающим с детьми с особыми образовательными потребностями, через предоставление методических материалов по инклюзивным практикам, проведение тренингов и консультаций, разъяснение норм законодательства в области инклюзивного образования [54].

В практике английских учителей распространено применение интегрированного подхода в обучении, при котором дети с особыми образовательными потребностями полностью включены в общеобразовательный процесс с возможностью получения специальной психолого-педагогической помощи в преодолении каких бы то ни было трудностей в обучении. Так же, как и в США, дети с особыми образовательными потребностями в Великобритании направляются в специальные школы только в том случае, когда все другие использованные возможности не дали ощутимого результата и оказались неэффективными. Английские педагоги убеждены, что эффективная реализация инклюзивной политики и практики в школе возможна путем сотрудничества всех членов школьного сообщества (администрация, персонал, родители/опекуны, учителя и учащиеся), которые принимают и разделяют инклюзивные ценности каждого, соблюдают инклюзивную культуру школы [55].

Следуя законодательным нормам, каждый педагог должен быть готов к преподаванию в условиях инклюзии, а каждая школа должна создать условия для инклюзивного обучения и быть способной отвечать широкому кругу образовательных потребностей детей.

Школы разрабатывают свой План доступности с конкретными мерами для улучшения доступа к образованию детей с особыми образовательными потребностями, включая разработку адаптированных учебных программ, организацию дополнительной помощи [56].

Осознавая значимость ключевой роли родителей в развитии инклюзивного образования, педагоги важное внимание уделяют поддержке родителей ребенка с особыми образовательными потребностями на начальном этапе обучения, в

том числе через глубокое изучение контекста сложившегося микроклимата в семье [57, 58, 59]. Партнерство с семьями улучшает благосостояние детей и предопределяет успех ребенка в образовательном процессе [60, 61, 62]. В этой связи в Великобритании распространен семейно-ориентированный подход в работе с родителями, закрепленный в законодательных документах «Green Paper» коалиционного права (2011 г.) и «Семья и дети» (2013 г.) [63].

Следует отметить роль координаторов по особым образовательным потребностям (SENCO). SENCO – это освобожденный специалист, который оказывает дополнительную поддержку детям с особыми образовательными потребностями, налаживает контакт между родителями и учителями. Более того, он является посредниками между школой и внешними организациями (сфера здравоохранения, социальной службы и др.). Кроме того, в задачи координатора входит оказание информационно-практической поддержки учителям, работающим детьми с особыми образовательными потребностями, при этом он не присутствует на уроке. Также SENCO ведет систематический сбор информации о прогрессе ребенка с особыми образовательными потребностями в учебе для обновления индивидуального образовательного плана [64].



Кейс Канада. В практике образования Канады реализуется принцип интегрированного подхода – предоставление детям с особыми образовательными потребностями возможности обучения в общеобразовательных школах. При этом создаются дополнительные условия необходимой помощи и поддержки с учетом индивидуальных возможностей каждого ребенка. Учебная программа адаптируется под потребности и интересы ребенка [65].

Включение детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательные классы осуществляется через систему педагогического взаимодействия в рамках реализации моделей «Профессиональное сотрудничество» и «Кооперативное обучение» [66]. Использование таких педагогических технологий способствует формированию социальных навыков общения и взаимодействия обучающихся, обеспечению инклюзивности учебно-воспитательного процесса и повышению качества сотрудничества между его участниками [67]. При «кооперативном обучении» дети совместно решают

поставленные задачи, четко распределив роли каждого; все участники группы имеют равные возможности в достижении собственного результата, из которого складывается успех всей команды [68].

«Профессиональное сотрудничество» предполагает комплексную и взаимообусловленную поддержку детей с особыми образовательными потребностями, осуществляемую командой междисциплинарных специалистов, волонтерами общественных организаций и родителями. Преимуществом данной модели является то, что в центре системы интенсивного профессионального психолого-педагогического сопровождения находится каждый ребенок, который в этом нуждается.

В адаптации детей с особыми образовательными потребностями к обучению в условиях инклюзивного образования очень важная роль принадлежит родителям. В свою очередь одним из основных условий успешности инклюзивного процесса является системное психологическое сопровождение родителей. С этой целью в Канаде реализуется «Комплексная программа поддержки семьи командой специалистов школы» [69]. Возможности получения образования детьми с особыми образовательными потребностями в Канаде реализуются по 5 моделям:

1. A regular class with indirect support. Обучение в общеобразовательном классе, в котором должны быть созданы все необходимые условия, в течение всего учебного дня.

2. A regular class with resource assistance. Обучение в общеобразовательном классе большую часть учебного дня. Ассистент педагога оказывает помощь (Educational Assistant) на уроках, представляющих для ребенка особую трудность.

3. A regular class with withdrawal assistance. Обучение в общеобразовательном классе более 50% учебного дня и получение дополнительной индивидуальной помощи специалистом (специальный педагог, психолог и др.) вне класса.

4. A special education class with partial integration. Обучение в специальном классе общеобразовательной школы с частичной интеграцией в общеобразовательный класс (один или несколько уроков).

5. A full-time special education class. Обучение в специальном классе обычной школы в течение всего учебного дня без интеграции в обычный класс. Такая модель рекомендуется детям с тяжелыми нарушениями развития, когда обучение по общеобразовательным учебным программам не представляется возможным [70].



Кейс Германия. В Германии все государственные программы содействия и помощи ориентированы на инклюзивность, которая не приемлет никакой маргинализации. Правительством инициирован проект («Национальный план действий»), ориентированный на продвижение инклюзии в общество посредством совершенствования всей образовательной системы [71]. В стране функционируют как общеобразовательные, так и специальные школы, в которых создаются оптимальные условия для обучения детей с особыми образовательными потребностями. При этом право выбора школы остается за родителями, все вопросы по обучению ребенка с особыми образовательными потребностями решаются в диалоге с семьей. Дети с особыми образовательными потребностями в общеобразовательных классах обучаются по тем же учебным программам и учебникам, что и другие учащиеся, но с оказанием дополнительной поддержки. Так, дети с особыми образовательными потребностями могут находиться в классе не на всех уроках, уделяя часть учебного времени на периодические индивидуальные занятия. Роль тьютора в немецких школах намного шире, чем в других странах. В его задачи входит не помощь конкретному ребенку, а работа со всем классом, организация образовательного окружения для органичного включения ребенка с особыми образовательными потребностями в инклюзивную среду [72].

Прогресс образовательных достижений ребенка с особыми образовательными потребностями напрямую зависит от методически правильно поставленных целей и задач урока со знанием и пониманием многообразия потребностей учащихся [73, 74, 75]; от точного определения комплекса поддержки и помощи ребенку с особыми образовательными потребностями и семье [76] и инклюзивной компетентности педагога [77]. Ценным в опыте Германии, на наш взгляд, являются активные методы работы с детьми с особыми образовательными потребностями – гибкость и индивидуально-

дифференцированный подход представлены в дидактических материалах, вариативных формах работы на уроке и внеклассных мероприятиях [78].

В Германии к детям с особыми образовательными потребностями относят тех, чьи возможности ограничены по медицинским показаниям, и они не могут обучаться в массовых школах без получения дополнительной образовательной, медицинской и социальной помощи. Процедура оценки особых потребностей, проводимая на уровне школы, включает определение необходимости получения дополнительной индивидуальной поддержки и принятия решения о подходящей программе обучения. При затруднении в определении особых образовательных потребностей детей школьные власти обращаются за помощью к экспертам специальной образовательной поддержки.

Дети с особыми образовательными потребностями (Sonderpädagogischer Förderbedarf) могут посещать школу, если в ней обеспечивается специальная образовательная и материальная поддержка. Помимо внешних условий, существуют и другие требования: готовность педагогов к работе с детьми с особыми образовательными потребностями (прошедшие обучение); элементы индивидуализации в планировании; управление педагогическим процессом при согласованном взаимодействии преподавателей и различных специалистов [79].

Обязательное посещение школы не завершается получением основного образования, а предусматривается и профессиональная подготовка (Sonderschule). Ученики принимают решение о выборе будущей профессии еще в процессе обучения (специальные предметы Arbeitslehre, посещение различных компаний и мест работы). По данному направлению школы взаимодействуют с департаментами карьерного роста общественных агентств по трудоустройству. Обычно школьная часть профессиональной подготовки проходит в Berufsschule или в образовательных учреждениях для лиц с инвалидностью. Практическая подготовка проходит в компаниях, подготовительных центрах компаний или в центрах профессиональной подготовки. Помимо профессиональной подготовки в рамках дуальной системы, имеются и другие возможности пройти такую подготовку в профессиональных школах. Выпускники с соответствующими школьными аттестатами также могут продолжить образование в Fachoberschule или Fachschule [80, 81].



Кейс Бельгия. В Бельгии Закон фламандского парламента о равных возможностях в образовании (2002 г.) предоставляет всем учащимся, имеющим особые образовательные потребности, принципиальное право на получение образования в той школе, которая соответствует их выбору. При этом общеобразовательные школы могут принять учащихся с особыми образовательными потребностями на обучение при условии, что у них имеется достаточная поддержка для удовлетворения потребностей учащегося в области образования, терапии и ухода. Министерство образования и обучения поддерживает учащихся общеобразовательных школ, предоставляя специальные образовательные ресурсы (техническое оборудование, сурдопереводчики, программное обеспечение, адаптированная мебель и т. д.).

Указ о мерах для учащихся с особыми образовательными потребностями 2014 года направлен на реализацию принципов Конвенции ООН и постепенное развитие инклюзивного образования. В соответствии с данным Указом каждая общеобразовательная школа должна создать соответствующую среду обучения (разумное приспособление). При отсутствии условий учащийся переходит в специальное образование. Примеры разумного приспособления включают предоставление большего времени для сдачи экзаменов, введение периодов отдыха в течение дня, предоставление технических средств. Школа может заменить компоненты учебной программы эквивалентными курсами или обеспечить дополнительное индивидуальное обучение. Учащиеся с индивидуальной адаптированной учебной программой имеют право поступать в общеобразовательные школы. Если школа отказывается принять учащегося и родители не согласны с мотивацией школы, родители учащегося имеют право передать дело в Комиссию по правам учащихся [82].

В 2017 году в Бельгии была введена модель поддержки, призванная помочь общеобразовательным школам в работе с учащимися с особыми образовательными потребностями. Потребности в поддержке формулируются общеобразовательными школами совместно с родителями и консультационным центром для учащихся. Модель поддержки включает следующие виды:

- поддержка общеобразовательных школ и учащихся с различными

психофизическими нарушениями. Школы выбирают одну или несколько специальных школ для сотрудничества вместе с родителями и консультационным центром для учащихся;

– поддержка общеобразовательных школ, в которых обучаются учащиеся с трудностями в учебе, поведенческими или эмоциональными проблемами. Общеобразовательные и специальные школы работают вместе в рамках сетей поддержки.

Несмотря на то, что в стране концепция инклюзивного образования принята на политическом уровне, предстоит пройти еще долгий путь. Многие специалисты и ведомства готовы поддержать движение к инклюзивности, все большее число родителей хотят, чтобы их дети с особыми образовательными потребностями обучались в инклюзивной среде. Вместе с тем родители по-прежнему встречаются с барьерами в доступе их детей с особыми образовательными потребностями к общему образованию. Для учащихся с умеренными или тяжелыми нарушениями, в особенности для учащихся с интеллектуальными нарушениями, инклюзивность на практике по-прежнему очень сложна. Некоторые общеобразовательные школы рассматривают учащихся с особыми образовательными потребностями как ненужное бремя, которого можно избежать, обратившись в специальные школы.

Вместе с тем для других групп детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательных школах созданы некоторые условия для поддержки. Так, учащиеся, имеющие слабое здоровье, могут получить временное или постоянное домашнее обучение. Учащиеся, не владеющие языком обучения, могут посещать подготовительные занятия и получать дополнительную поддержку в течение года. Учащиеся с неблагополучных семей, учащиеся-мигранты и учащиеся из этнических культурных меньшинств могут иметь приоритет при зачислении в школу. Школы, которые принимают учащихся из этих групп, получают дополнительную поддержку в рамках политики равных образовательных возможностей [83].

В столице Бельгии Брюсселе при Свободном университете действует служба сопровождения студентов с особыми образовательными потребностями (далее – Служба). Большинство ее сотрудников сочетают работу по поддержке с

исследовательской деятельностью по проблемам людей с инвалидностью. Сопровождение студентов с особыми образовательными потребностями организуется в соответствии с социально-психологическим подходом, главное в котором – потребности самого студента. Так, в зависимости от потребностей самого студента, Служба, используя налаженные связи с общественными благотворительными организациями, предоставляет помощника-сопроводителя, услуги по переводу текстов в азбуку Брайля, аппараты для слабослышащих и др. Центральное место в деятельности Службы занимает создание налаженной системы взаимоотношений и взаимодействия с внешними факторами, чтобы особые потребности студентов не вставали на пути их успехов. Сопровождение студентов с особыми образовательными потребностями продолжается и после окончания вуза. В архиве Службы собирается банк данных о выпускниках с особыми образовательными потребностями, их трудоустройстве и их самочувствии [84].



Кейс Ирландия. Продвижение политики в области инклюзивного образования в Ирландии получило развитие в 1990-х годах согласно международным и национальным правовым актам. «Закон об образовании» (1998 г.) гарантирует реализацию прав всех детей на получение образования. Все школы должны учитывать разнообразие потребностей, ценностей и традиций и использовать свои ресурсы (разумные условия и приспособления) для обеспечения доступа к вспомогательным услугам, а также к уровню и качеству образования, соответствующему потребностям и способностям детей.

Система инклюзивного образования в Ирландии функционирует через деятельность следующих структур:

– Департамент образования и профессиональной подготовки Ирландии обеспечивает образование детей с особыми образовательными потребностями на основе профессиональной оценки потребностей ребенка.

– Национальная психологическая служба (NEPS), являясь подразделением Министерства образования и профессиональных навыков, сотрудничает с учителями, родителями и детьми в выявлении образовательных потребностей и предлагает широкий спектр услуг, направленных на удовлетворение этих

потребностей: например, поддержка отдельных обучающихся (посредством консультаций и оценки), специальные проекты и исследования, консультации для учителей и родителей, укрепление психического здоровья в школах. NEPS разработала рекомендации для школ о том, как выявлять и поддерживать учащихся с особыми образовательными потребностями. Эти рекомендации определяют три уровня поддержки учащихся с особыми образовательными потребностями:

- Классная поддержка/Поддержка для всех: процесс профилактики, раннего выявления и эффективного основного обучения.

- Школьная поддержка/поддержка для некоторых: процесс оценки и вмешательства, направленный на некоторых учащихся или группы учащихся, которым требуется дополнительная помощь со стороны школы.

- Школьная поддержка плюс/Поддержка для нескольких человек: обычно характеризуется более интенсивной и индивидуализированной поддержкой. У небольшого числа учащихся возникнут более серьезные или сложные трудности, которые требуют непосредственного участия педагога-психолога на этом уровне.

- Национальный совет по специальному образованию (NCSE), являясь независимым органом для улучшения оказания услуг в области образования для лиц с особыми образовательными потребностями, на основании результатов научных исследований предоставляет рекомендации и предложения для разработки эффективных мер и политик. К примеру, в 2011 году NCSE представила министру образования и профессиональных навыков рекомендации относительно будущей роли специальных школ и классов в Ирландии. Это подчеркнуло приверженность NCSE принципу, согласно которому подавляющее большинство учеников с особыми образовательными потребностями должны получать образование вместе со своими сверстниками в инклюзивной среде.

- Служба поддержки специального образования (SESS) предоставляет широкий спектр профессиональных услуг в области развития и поддержки педагогов и школ, работающих с детьми с особыми образовательными потребностями в общеобразовательных и специальных школах. Основная миссия данной службы в продвижении идеи принятия индивидуальности и

ценности каждого ученика.

– Служба выездного преподавателя. Услуга приглашенного преподавателя включает в себя взаимодействие с другими специалистами и агентствами (офтальмологи, логопеды, психологи, группы раннего вмешательства, школьные штабы, родители и др.), консультирование родителей и учителей по вопросам учебной программы и окружающей среды, включая использование ассистивных технологий.

Дети с особыми образовательными потребностями могут обучаться в общеобразовательной школе и получать дополнительную педагогическую поддержку. Они также могут посещать специальный класс при общеобразовательной школе и частично интегрироваться в нее. Если учащимся требуется более специализированное вмешательство, они могут посещать специальную школу. Выбор учебного заведения осуществляют родители. Ребенку с особыми образовательными потребностями могут быть выделены дополнительные ресурсные часы, которые ведет ресурсный учитель. Ресурсный учитель – это квалифицированный педагог, призванный обеспечить дополнительную образовательную поддержку обучающимся с особыми образовательными потребностями, которые были полностью интегрированы в общеобразовательные школы. Помощник в области специальных потребностей назначается в школу Национальным Советом в области специального образования для облегчения включения детей с особыми образовательными потребностями в образовательный процесс. Его основная задача – забота о детях (помощь в поддержании личной гигиены, передвижении и др.). Подготовка будущих педагогов к работе с детьми с особыми образовательными потребностями начинается еще в период обучения в колледже, университете. Так, будущие учителя изучают обязательный модуль по специальному образованию и в период практики взаимодействуют с педагогами специального образования. В Ирландии существуют различные формы повышения профессиональной компетентности педагогов, работающих с детьми с особыми образовательными потребностями: дистанционное обучение, онлайн-обучение, очные программы, короткие семинары и др. [85].



Кейс Швеция. Шведская система образования основана на философии, согласно которой все дети имеют равные права на получение образования. Доступность образования для всех обеспечивается его бесплатностью: образование, от дошкольного до высшего – бесплатное. В стране существует децентрализованная система образования, основанная на целях и результатах обучения, определенных на центральном уровне. Правительство несет общую ответственность и устанавливает рамки образования на всех уровнях. Поощряется получение всеми учащимися образования в общеобразовательных классах (80% детей с особыми образовательными потребностями посещают общеобразовательные школы), если это невозможно, школа должна четко указать, почему следует рассматривать другие варианты обучения. К примеру, учащиеся с тяжелыми нарушениями интеллектуального развития могут посещать специальные школы.

Местные школьные советы в каждом муниципалитете несут ответственность за эти школы, чтобы способствовать их интеграции в общую систему обязательного образования. Для учащихся, нуждающихся в особой поддержке, их учителя должны разработать план действий, в котором определяются потребности учащихся и меры, направленные на их удовлетворение (может меняться по мере прогресса учащегося). Директор школы несет ответственность за оперативную оценку особых потребностей учащегося [86, 87].

Учебная программа для системы обязательного школьного образования в Швеции предписывает: образование должно быть адаптировано к обстоятельствам и потребностям каждого учащегося. Школа должна способствовать пониманию других и способности сопереживать. Деятельность должна характеризоваться заботой о благополучии и развитии личности. Никто не должен в школе подвергаться дискриминации или подвергаться какому-то не было унижающему достоинство обращению [88].

Важное внимание уделяется сотрудничеству с семьей ребенка с особыми образовательными потребностями. Педагоги, проводящие дополнительную работу с учащимися с особыми образовательными потребностями, получают прибавку к основной заработной плате. Практикуется привлечение студентов

вузов для оказания помощи однокурсникам, нуждающимся в поддержке, за небольшое денежное вознаграждение. Заслуживает пристальное внимание для более углубленного изучения опыт Швеции в подготовке кадров для инклюзивного образования. В обязательный компонент программы любой педагогической специальности включен модуль коррекционной педагогики в размере 15 кредитов, а также предусмотрены дополнительные тематические курсы (например, «Методика преподавания математики с элементами коррекционной работы», «Трудности учащихся в приобретении ЗУН и психосоциальная поддержка») в объеме 30 зачетных единиц каждый [89].

Таким образом, в Швеции наблюдается достаточно высокий уровень включения учащихся с особыми образовательными потребностями в систему общего образования. В исключительных случаях, когда обучение по общеобразовательным программам невозможно в силу тяжелых нарушений развития, согласно Закону об образовании, решение о направлении ребенка в специальную школу принимает отдел специального образования на основании результатов педагогических, психологических и медицинских исследований [90].



Кейс Норвегия. В Норвегии право на образование распространяется на всех детей вне зависимости от религиозной, этнической, социальной принадлежности или иных особенностей. В стране доминирует инклюзивное образование, существует всего несколько специализированных школ. Обучение всех детей происходит в общеобразовательных классах, преподавание отдельных предметов или тем может быть организовано в отдельных группах. Не принято делить учащихся на группы в зависимости от их способностей. Реализация инклюзивного образования курируется муниципалитетами, предоставляющими школам финансовую и социальную поддержку. Исследованиями, разработкой и консультацией в области инклюзивного образования занимается Норвежский национальный центр по инклюзивному образованию (Norwegian Centre for Inclusive Education).

Согласно Закону «Об образовании» Норвегии, дети имеют право выбирать школу по месту жительства. При наличии особых обстоятельств, когда перевод

ребенка требуется в интересах остальных учащихся, может быть принято решение о переводе такого ребенка в школу не по месту жительства, но только после апробации всех возможных вариантов работы с ним. Такое решение не может быть положительным по двум причинам: перевод повлечет их проживание в общежитии, поездка от дома до школы будет занимать слишком много времени. В том же Законе также прописаны необходимые условия создания инклюзивной среды обучения, такие как: право на адаптивное обучение, специальную поддержку и услуги вспомогательного персонала. Основаниями для оказания специальной поддержки детям с особыми образовательными потребностями могут быть плохая успеваемость и результаты экспертизы потенциала ребенка к обучению. Окончательное решение принимается ответственным органом муниципалитета или губернии.

По итогам экспертизы ребенок с особыми образовательными потребностями получает индивидуальный учебный план. Политика обеспечения инклюзивности и доступности образования в Норвегии направлена на изменение среды обучения, а не самого ученика. В целях реализации данной политики норвежские школы стремятся создать такие условия, чтобы все дети без исключения могли учиться вместе. Для этого учителя адаптируют методики обучения к различным потребностям учеников и применяют дифференцированный подход в обучении для мотивации и полного раскрытия потенциала учащихся. О таких нюансах работы с детьми с особыми образовательными потребностями будущие учителя узнают вовремя обучения в педагогических вузах. Обучаясь на педагогических специальностях, на курсе коррекционной педагогики студенты получают знания о трудностях, с которыми могут столкнуться ученики (в силу разнообразия), анализируют, как школы работают с разным контингентом учеников и чем адаптивное обучение отличается от специального. Цель курса – подготовить специалиста, способного адаптировать учебно-воспитательный процесс с учетом различных потребностей и возможностей детей [91].



Кейс Сингапур. В Сингапуре сформировался особый уровень инклюзивности, который соответствует системе образования, стремящейся максимально раскрыть потенциал каждого учащегося.

Дети с легкой степенью нарушения развития посещают общеобразовательные школы с адаптацией содержания и предоставлением необходимых ресурсов. Кроме того, их особые потребности в обучении поддерживаются различными способами, которые могут включать дополнительную поддержку с индивидуальным обучением в условиях общеобразовательной школы или предоставлением помощника учителя в классе. С другой стороны, дети с тяжелыми нарушениями развития посещают специальные школы.

Все общеобразовательные школы Сингапура имеют определенную степень безбарьерного доступа и специализированный персонал. Специалисты по особым образовательным потребностям обеспечивают поддержку в обучении и поведении посредством индивидуального или группового вмешательства, обучения навыкам или поддержки в классе примерно от 30 до 60 минут в неделю. Учителя, прошедшие обучение для работы с детьми с особыми образовательными потребностями, оказывают поддержку в обучении, планируют стратегии обучения, адаптируют уроки, а также делятся стратегиями с другими педагогами в школе. Также существуют различные программы вмешательства Министерства образования Сингапура, направленные на поддержку учащихся, которые подвержены риску трудностей социального взаимодействия в школьной среде [92]. В настоящее время в Сингапуре наблюдается движение в сторону большей инклюзивности образования. Усилия правительства по поддержке лиц с особыми образовательными потребностями очевидны в Генеральных планах содействия, которые представляют собой пятилетние национальные дорожные карты, определяющие разработку политики в отношении лиц с особыми образовательными потребностями. Так, в генеральном плане Enabling Masterplan 3 (2017-2021) – сделан большой акцент на улучшении качества жизни людей с особыми образовательными потребностями и на содействии большей инклюзивности образования [93].

Рассмотренный опыт стран позволяет сделать вывод о том, что по всему миру ученики с особыми образовательными потребностями, обусловленными, в частности ограниченными возможностями в силу нарушения психофизического развития, всё чаще получают образование вместе со своими сверстниками в рамках практики, известной как инклюзия. Инклюзия занимает видное место в

международных декларациях, национальных законодательствах и образовательной политике ряда стран. Благодаря такой политике существенно увеличилось количество учеников с особыми образовательными потребностями, которые учатся в школе вместе со всеми.

Преимущества внедрения системы инклюзивного образования:

1. Понимание проблем общества с инвалидностью.
2. Воспитание у здоровых детей качеств милосердия и понимания.
3. Повышение у детей с инвалидностью уверенности в себе.
4. Взросление со своими одноклассниками, осознание общественной культуры и развитие собственной культуры.
5. Общение со сверстниками.
6. Взаимодействие с учителями.
7. Получение действительного образования.
8. Адаптация и интеграция в общество.

Согласно Саламанкской декларации [94], *задачи* политики инклюзивного образования заключаются в следующем:

- обеспечить право каждого ребенка на образование, так как он имеет такое право и должен его получать;
- учитывать в обучении каждого ребенка его индивидуальные способности, интересы, потребности;
- создавать условия для позитивных изменений в системе образования в целях удовлетворения этих потребностей.

Задачи определяют *основные принципы* инклюзивного образования:

1. Ценность человека определяется его возможностями, достижениями.
2. Каждый человек способен чувствовать и думать.
3. Каждый человек имеет право на общение.
4. Все люди нужны друг другу.
5. Образование осуществляется в рамках реального общения.
6. Все люди нуждаются в поддержке и дружбе своих сверстников.
7. Осуществление действий, которые каждый ученик может выполнить в зависимости от своих возможностей.
8. Многогранность расширяет сферу развития человеческой жизни.

Итак, инклюзивное образование не вытесняет, а развивает и сближает традиционно сложившиеся формы в системе специального образования. Оно способствует достижению успеха в обучении детей с особыми образовательными потребностями, что создает предпосылки для их профессиональной реализации в жизни. Внедряя инклюзивные технологии в систему образования, мы воспитываем в детях нравственное отношение к ближнему, доброту, понимание благотворительности и толерантности.

1.2 Исторические и философские подходы развития инклюзивной практики

Теоретико-методологическими основаниями истории специальной педагогики и психологии являются цивилизационный, общественно-формационный, антропологический подходы; изучение исторических фактов и явлений с точки зрения аксиологии (Н.М. Назарова).

С позиций цивилизационного подхода изучение вопроса обучения и воспитания лиц с особыми образовательными потребностями проводится в общем контексте исторического развития той или иной цивилизации, с присущим для нее уровнем развития науки и образования. Анализ деятельности организаций образования, педагогических теорий осуществляется в общем контексте идеологического, экономического, социального положения в обществе на определенном этапе его исторического развития, с учетом уровня развития научного знания и практических возможностей.

Общественно-формационный подход помогает понять, как политика, идеология, культура, образование той или иной общественно-экономической формации влияли на формирование в обществе взглядов и отношения к лицам с особыми образовательными потребностями.

Антропологический подход, связанный с развитием человека, помогает анализировать факты и явления истории специального образования и научные достижения специальной педагогики и психологии с точки зрения понимания потребностей и возможностей человека, его личностной значимости и места в человеческом обществе. Основной идеей антропологического подхода выступает положение о том, что личность ребенка, его здоровье и самочувствие является центральной фигурой педагогического процесса. Целью образования является

личность человека, которая рассматривается как интегральная индивидуальность. Отражается в содержании образования: стандарты для каждой группы детей с особыми образовательными потребностями содержательно различаются.

Аксиологический подход, связанный с развитием культуры и ценностей, анализом ценностей как основы для определения целей воспитания, позволяет рассматривать все явления в свете их значимости для развития образования людей с особыми образовательными потребностями, с учетом особенностей ценностного отношения к ним со стороны государства и общества в разные исторические периоды, при различных общественно-экономических формациях.

Во все исторические эпохи отношение к человеку с особыми образовательными потребностями в обществе определялось множественным комплексом факторов, среди которых ведущими являются уровень развития производительных сил общества, система экономики, характер производственных отношений, а также ряд надстроечных факторов, таких как политические, нравственные, религиозные, философские и другие воззрения общества. Палитра отношений располагалась от нетерпимости к дефекту, жестокости по отношению к его носителю до сострадания, милосердия, защиты и непосредственной материальной и моральной помощи людям, имеющим физический или психический недостаток.

Исторический подход к проблеме отношения в обществе и оказания коррекционно-педагогической помощи разным категориям детей с ограниченными возможностями и с инвалидностью на разных этапах онтогенеза и в различных институциональных условиях представлен в работах многих авторов (А.Г. Басова, Г.Н. Батов, Л.С. Волкова, В.В. Воронкова, А.Н. Граборов, В.П. Гудонис, Л.А. Головчиц, Х.С. Замский, Л.А. Катаева, Г.Н. Пенин, Н.М. Назарова, В.И. Селиверстов, Е.А. Стребелева, В.А. Феоктистова и др.).

Н.Н. Малофеев выделяет пять периодов, которые отражают эволюционные и революционные отношения общества к людям с ограниченными возможностями и с инвалидностью от античных времен до наших дней и три этапа становления системы специального образования:

– первый период – от агрессии и нетерпимости к осознанию необходимости заботиться о людях с ограниченными возможностями;

– второй период – от осознания неприятия лиц с нарушениями в развитии к осознанию возможности обучения детей с психофизическими нарушениями; от приютов через опыт индивидуального обучения к первым специальным организациям образования;

– третий период – от осознания возможности к осознанию целесообразности обучения трех категорий детей (с нарушениями слуха, зрения, интеллекта) от осознания возможности обучения детей с сенсорными нарушениями к признанию права детей на образование. Данный период соотносится с первым этапом становления системы специального образования;

– четвертый период – от осознания необходимости обучения трех категорий детей (с нарушениями слуха, зрения, интеллекта) к пониманию необходимости обучения всех детей. Для системы специального образования это второй этап – этап развития и дифференциация системы специального образования;

– пятый период – от равных прав к равным возможностям; от изоляции к интеграции, инклюзии. Ведущей тенденцией третьего этапа развития системы специального образования является интегрированное, инклюзивное обучение детей с ограниченными возможностями.

Данная периодизация позволяет проследить общую логику исторической смены отношения в обществе к людям с ограниченными возможностями и создания условий для получения ими образования в разных культурных сообществах.

Философия является методологической основой специальной педагогики и психологии. Аналогично философскому знанию в исследовании проблем специальной педагогики и психологии выделяют следующие основные мировоззренческие аспекты:

– онтологический – с его помощью в структуре бытия определяется место специального образования;

– аксиологический – служит для установления педагогических приоритетов и прояснения ценностных предпосылок специального образования;

– гносеологический – позволяет определять связи обучения и познания;

– философско-антропологический – с его помощью проводится обобщение научных данных о человеке с ограниченными возможностями, что способствует более глубокому пониманию особенностей развития, состояний внутреннего мира, специфики жизнедеятельности и социализации человека;

– историко-философский – позволяет осуществить реконструкцию взглядов философов прошлого на факт существования людей с ограниченными возможностями и отношения к ним в обществе.

– социально-философский – имеет наибольшее значение для понимания современного состояния специальной педагогики и психологии, так как дает возможность рассматривать все происходящие изменения в социокультурном аспекте.

В современной образовательной парадигме на первый план выдвигается идея становления и самореализации каждого человека (личностно-ориентированный подход). Инклюзия признается во всем мире наиболее гуманной образовательной практикой. В основу инклюзивного образования положена идеология, исключающая любую дискриминацию детей, которая обеспечивает равное отношение ко всем людям, но создает условия для детей, имеющих особые образовательные потребности.

Идеи аксиологического подхода являются фундаментом инклюзии. Аксиологическими основаниями теории и практики инклюзивного образования можно считать представления о ценности свободы, равных правах и признании человеческого достоинства. В методологическом плане аксиология как основа философии инклюзивного образования логично дополняется идеями философской и педагогической антропологии, согласно которым для человека с ограниченными возможностями важным является образование, дающее импульс к саморазвитию, самореализации. Благодаря диалогу и активному взаимодействию с социокультурным окружением на протяжении всей жизни человека с ограниченными возможностями инклюзия способствует социализации.

Исследование философских проблем инклюзии затрагивает вопросы этики – норм и правил человеческого поведения, обязанностей людей по отношению друг к другу в условиях совместного обучения, проблему формирования

инклюзивной образовательной среды. Внимание исследователей привлекают проблемы педагогической деонтологии – долга, моральных требований и нормативов в профессиональной деятельности педагога, работающего в условиях инклюзии (Н.М. Назарова, И.А. Филатова, И.М. Яковлева).

Значимое место в зарубежной и отечественной философии образования занимает конструктивистская методология. С позиций конструктивистской дидактики должно происходить изменение, преобразование, адаптирование содержания, методов, приемов, средств обучения, форм и способов контроля и критериев оценки результатов обучения; соответствующая организация среды образовательной организации в соответствии с индивидуальными потребностями и возможностями детей (В.К. Загвоздкин, М. Чошанов и др.) [95].

1.3 Образовательная среда как аспект социально-психологической адаптации детей с особыми образовательными потребностями

Интеграция детей с особыми образовательными возможностями в общеобразовательный процесс – это мировой процесс, в который вовлечены все высокоразвитые страны. Ученые пришли к инклюзивному образованию в логике использования сензитивных периодов становления высших психических функций, предупреждения возникновения «социальных вывихов» и связанных с ними вторичных отклонений в развитии.

В современном обществе сложилась стойкая тенденция интенсивного роста числа детей с особыми образовательными потребностями, обусловленными нарушением психофизического развития. Развитие инклюзивного образования следует рассматривать как одно из наиболее важных и перспективных направлений совершенствования системы образования детей с особыми образовательными потребностями.

Организация обучения детей с особыми образовательными потребностями в организациях образования общего типа, расположенных, как правило, по месту жительства ребенка и его родителей, позволяет создать условия для их проживания и воспитания в семье, способствует эффективному решению проблем их социальной адаптации и интеграции в общество.

Сущность инклюзивного образования состоит в том, что разнообразию потребностей учащихся с особыми образовательными потребностями по здоровью должна соответствовать совокупность ресурсов, в том числе такая образовательная среда, которая является наименее ограничивающей и наиболее включающей.

Это предполагает создание адаптивной образовательной среды, позволяющей обеспечить личностную самореализацию и полноценную социальную жизнь детей с особыми образовательными потребностями в организации образования.

Принципами инклюзивного образования являются:

- включение в образовательную и социальную жизнь школы всех детей по месту жительства;
- включение в образовательную среду детей с особыми образовательными потребностями с начального этапа образования;
- создание системы обучения, удовлетворяющей потребности каждого обучающегося;
- обеспечение успешности, безопасности и значимости всех учащихся.

Разрабатывая вариативные формы инклюзии и внедряя их в практику, необходимо решать следующие задачи:

- расширить охват нуждающихся детей необходимой им специальной педагогической помощью;
- обеспечить «особым» детям возможность интегрироваться в общеобразовательную среду;
- обеспечить родителям возможность получать необходимую консультативную помощь;
- обеспечить педагогам, работающим с интегрированными детьми, постоянную и квалифицированную помощь и поддержку.

Выделяют следующие варианты интеграции детей с особыми образовательными потребностями:

- интеграция через раннюю коррекцию;
- обоснованный отбор детей для включения в инклюзивное обучение;
- обязательная индивидуальная коррекционная помощь каждому ребенку.

Различают две основные формы интеграции: социальную и педагогическую. Первая предполагает адаптацию обучающихся с особыми образовательными потребностями в общую систему социальных отношений в рамках той образовательной среды, в которую они интегрируются. Вторая предусматривает формирование у детей с особыми образовательными потребностями к усвоению учебного материала, определяемого общим учебным планом. Считается, что в рамках интеграции происходит взаимопроникновение общей и специальной образовательных систем, что способствует социализации обучаемых с особыми образовательными потребностями.

В то же время сверстники без особых образовательных потребностей, попадая в полисубъектную среду, воспринимают окружающий социальный мир в его многообразии, т.е. единым сообществом, включающим и сверстников с психофизическими нарушениями.

Следует также учитывать, что дети с особыми образовательными потребностями отличаются от других сверстников своими адаптационными возможностями. Это проявляется, прежде всего, в особенностях адаптации таких детей к обучению, которое осуществляется в коллективе сверстников. Известно, что в целом процесс адаптации детей к обучению является весьма сложным.

Это объясняется тем, что детский возраст характеризуется:

- очень высоким темпом развития, в том числе, социального, совершенствованием всех систем организма;
- неразрывной связью между физическим, нервно-психическим и социальным развитием ребенка при опережающем развитии первого;
- ведущей ролью взрослого как важного фактора оптимизации адаптивного процесса.

Адаптивные возможности ребенка с особыми образовательными потребностями ослабляются следующими обстоятельствами:

1. Характером инвалидности (нарушения зрения, слуха, опорно-двигательного аппарата, психические и общие заболевания).
2. Психофизиологическими особенностями (темперамент, биоритмологические свойства, характер памяти и др.).

3. Недостатком физического здоровья. Дети, имеющие инвалидность, страдают заболеваниями, не связанными напрямую с их инвалидностью, чаще детей без проблем со здоровьем и чаще, чем дети, страдающие хроническими заболеваниями. Для них характерна соматическая ослабленность.

4. Недостатком психологических возможностей для общения (условия воспитания в замкнутом мире семьи, обучение на дому, настороженное отношение сверстников, неумение педагога найти подход к ученику, непонимание его проблем, незнание его возможностей, гиперопека со стороны взрослых формируют личность, психологически и социально инфантильную, коммуникативно беспомощную).

5. Недостатком материальных средств для удовлетворения специфических потребностей детей с особыми образовательными потребностями (средства передвижения, слуховые аппараты, специальные приспособления и т.д.), а также наличием архитектурных и психологических барьеров общества, которые в значительной мере ограничивают возможности ребенка к социальному приспособлению.

6. Ограниченностью возможностей детей с особыми образовательными потребностями участвовать в деятельности, соответствующей их возрасту (игровой, учебной, трудовой, коммуникативной), которая лишает ребенка базы социальной адаптации. Как следствие, родители и общество стремятся уберечь такого ребенка от участия в сложных жизненных ситуациях, что не способствует формированию и укреплению адаптационного механизма и тормозит развитие личности ребенка.

7. Разнообразными психологическими нарушениями и расстройствами, ограничением мобильности и независимости, нарушением способности заниматься обычной для своего возраста деятельностью, непосредственно затрудняющими социальную адаптацию детей с особыми образовательными потребностями и интеграцию их в общество.

8. Нахождением ребенка с особыми образовательными потребностями в незнакомой среде, которая угнетает обычную активность детей, что связано с недостаточной информированностью о новой среде.

Факторами, препятствующими успешной адаптации обучающихся с особыми образовательными потребностями в образовательную среду, выступают общий уровень их психического развития, и дефицитарность центральных сфер личности (когнитивной, социальной, эмоционально-волевой). При этом их сниженные психодиагностические показатели не могут рассматриваться как противопоказания к успешной интеграции, а лишь свидетельствуют о необходимости создания условий, обеспечивающих им минимальный уровень развития социальных компетенций.

Критериями социального взросления обучаемых является комплекс компетенций в навыках общественного поведения и продуктивных форм общения со взрослыми и сверстниками. Факторы, затрудняющие адаптацию детей с особыми образовательными потребностями, приводят к развитию у них социальной недостаточности.

Понятие социальной недостаточности включает в себя:

- ограничение способности к самообслуживанию;
- ограничение физической независимости;
- ограничение мобильности;
- ограничение способности адекватно вести себя в обществе;
- ограничение способности заниматься деятельностью, соответствующей возрасту;
- ограничение экономической самостоятельности;
- ограничение способности к профессиональной деятельности;
- ограничение способности к интеграции в общество.

Составляя особую социальную группу, дети с особыми образовательными потребностями могут испытывать значительные трудности в организации своей учебной, коммуникативной деятельности, поведения в силу имеющихся особенностей интеллектуального, сенсорного, и/или двигательного развития, а также соматических заболеваний.

Исследователи подчеркивают, что особенности социализации проявляются у лиц с особыми образовательными потребностями на разных уровнях. При этом нарушение на исходном – физиологическом – уровне является первичным, а

нарушения на последующих уровнях (психологическом, социально-психологическом, социальном) имеют вторичный характер и при определенных условиях являются обратимыми.

Образовательная среда, имеющая определенное социальное наполнение, может обеспечить включение молодежи с особыми образовательными потребностями в доступные виды деятельности и социальные отношения, тем самым способствуя их успешной социализации. В образовательной инклюзии как аспекте социальной адаптации наблюдается тенденция рассматривать помощь детям с особыми образовательными потребностями проблемой не только их родителей, но и всего общества в целом.

При инклюзивном обучении акцент смещается с адаптации детей с особыми образовательными потребностями к нормальной общественной жизни на изменение самого социума. Трудности социального свойства могут быть минимизированы при создании комплексного подхода к разработке медицинского, психофизиологического, педагогического и социального сопровождения детей с особыми образовательными потребностями.

Таким образом, основной целью новой социальной политики является изменение среды для обеспечения равных возможностей всех членов общества.

1.4 Педагогические условия формирования самосознания подростков с особыми образовательными потребностями в условиях инклюзивного образования

В работе ученых, исследовавших теоретические и методологические подходы (Б.Г. Ананьев, Л.И. Божович, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн), имеются труды, в которых рассматриваются конкретные вопросы развития тех или иных сторон понятия «самосознание». Инклюзивный подход предполагает понимание различных образовательных потребностей детей и предоставление услуг в соответствии с этими потребностями. То есть инклюзивное образование – это такой процесс обучения, при котором любой ребенок может получить образование вне зависимости от физических или интеллектуальных особенностей, национальности, социального происхождения и других отличий [96].

Данный подход к образованию лиц с особыми образовательными потребностями коренным образом отличается от организации обучения в особых специальных организациях образования. Сама суть – не выделение из общества особой категории людей, а включение в общество на всех этапах образовательного процесса – от детского сада до высших учебных заведений.

Процесс инклюзии активно развивается, но в данном процессе появляется пока больше вопросов, чем ответов на них. В частности, встает вопрос о педагогических условиях формирования самосознания детей с особыми образовательными потребностями в процессе включенного обучения.

Под педагогическими условиями понимается комплекс психолого-педагогических мер, направленных на формирование того или иного качества, в частности самосознания подростков с особыми образовательными потребностями в условиях включенного обучения.

Самосознание (англ. *self-consciousness*) – осознание человеком себя как индивидуальности [97]. К процессу развития самосознания применимы два основных принципа: принцип развития и принцип единства сознания и деятельности. Принцип развития определяет факт развития самосознания в течение жизни человека. Принцип единства сознания и деятельности – детерминированность внутреннего содержания внешними условиями. То есть на формирование самосознания влияют как внутренние, так и внешние условия.

Так как при инклюзивном образовании внешние условия существенно отличаются от условий специально-организованной среды обучения, процесс развития самосознания также будет отличаться. В структуре самосознания принято выделять три основных компонента – когнитивный, аффективный и регулятивный. В связи с этим можно выделить три основных направления деятельности психолого-педагогического сопровождения.

Во-первых, это создание положительного образа «Я» (когнитивный компонент), безоценочное принятие педагогами и сверстниками (аффективный компонент), а также возможность регуляции своего поведения и самоощущения (регулятивный компонент). Положительный образ «Я» предполагает создание представления о себе, а затем – о своем месте в окружающем мире.

Следовательно, данная структура предполагает два вида воздействия – психологическое и педагогическое – одновременное создание внутренних и внешних условий для формирования самосознания. В подростковом возрасте происходит переориентация с внешних оценок на внутренние.

Соответственно, нужно способствовать созданию у подростков с особыми образовательными потребностями адекватных внутренних представлений о себе. Учитывая, что для подростков референтной группой являются сверстники (в младшем подростковом возрасте – одного пола, в старшем подростковом – противоположного), нужно иметь в виду, что для подростков очень важно быть частью этой группы, быть «таким, как все», идентифицировать себя с этой группой [98].

Следовательно, для развития эмоционально-оценочного компонента самосознания подростка с особыми образовательными потребностями в условиях включенного обучения необходимо способствовать принятию сверстниками данного подростка. Как со стороны сверстников, так и со стороны педагогов должно сформироваться безоценочное принятие (вне зависимости от физических или интеллектуальных нарушений) подростков с особыми образовательными потребностями как равного. Помимо когнитивного и аффективного, наряду с регулятивным компонентом выделяется деятельностный компонент самосознания. Это активное проявление себя как личности в этом мире. На данном этапе важно способствовать конструктивным способам проявления у подростков с особыми образовательными потребностями. Необходимо создать условия для возможности заявления о себе «Я есть!» каким-либо конструктивным способом, а не с помощью болезни. Нужно донести мысль, что мы принимаем его не потому, что он имеет те или иные нарушения, а потому, что он заявляет о себе, проявляет себя активной личностью (поет, рисует, вышивает, замечательно шутит и т.д.). Работа по психолого-педагогическому сопровождению направлена на подростков с особыми образовательными потребностями, на их одноклассников, на родителей (как подростков с особыми образовательными потребностями, так и их нормативно развивающихся сверстников), а также на педагогический коллектив.

Очень важна роль родителей в процессе формирования самосознания ребенка с особыми образовательными потребностями. Первые оценки себя в самом раннем возрасте ребенок получает от родителей. И в дальнейшем развитии родители также играют значимую роль, так как ребенок воспринимает ситуацию через призму родительского взгляда и отношения к ней. Значимость родителей в процессе формирования самосознания подростков с особыми образовательными потребностями трудно переоценить, поэтому крайне важно найти в их лице союзников, сформировать адекватную и активную позицию по отношению к своему ребенку с тем, чтобы сами родители способствовали адекватному и позитивному восприятию себя подростками с особыми образовательными потребностями. В связи с этим родители включены в каждый этап формирования самосознания. Способами реализации педагогических условий являются средства, методы и технологии обучения.

Средства обучения – речь и действия преподавателя, а также любые материальные объекты, используемые преподавателем и субъектом учения при обучении. Под средствами обучения в педагогике понимаются, как правило, вспомогательные материалы и орудия, разнообразное оборудование и реальные объекты, а также виды деятельности, которые позволяют преподавателю более успешно и рационально достигать поставленных целей, решая при этом определенные дидактические задачи [99].

В контексте включенного обучения средства обучения становятся основой создания условий для обучения детей с различными нарушениями.

С помощью современного оборудования сглаживаются барьеры между разными категориями учеников. Современные средства обучения должны быть использованы для создания технической возможности проявления своих способностей, своей индивидуальности каждого учащегося, а также для самопознания. Методы обучения – система последовательных, взаимосвязанных действий учителя и учащихся, обеспечивающих усвоение содержания образования, развитие умственных сил и способностей учащихся, овладение ими средствами самообразования и самообучения [100].

Для формирования когнитивного и аффективного компонентов самосознания у подростков, а также для развития коммуникации со

сверстниками должны использоваться активные методы обучения: метод «мозгового штурма», деловая игра, круглый стол, case-study, проблемное обучение, метод дискуссии, исследовательский метод и т.д.

Существует большое количество определений понятия «педагогическая технология». По определению ЮНЕСКО, педагогическая технология – это системный метод создания, применения и определения всего процесса преподавания и усвоения знаний с учетом технических и человеческих ресурсов и их взаимодействия, ставящий своей задачей оптимизацию форм образования.

Среди педагогических технологий, способствующих формированию самосознания подростков с особыми образовательными потребностями, можно выделить личностно-ориентированное обучение, педагогику сотрудничества, технологии групповой работы, диалоговое обучение, творческие и проблемные педагогические технологии, технологию проектирования. Акцент должен делаться на интерактивные педагогические технологии, подразумевающие взаимодействие учащихся не только с преподавателем, но и друг с другом. Это способствует формированию когнитивного и аффективного компонентов самосознания подростков.

Гуманно-личностный подход ставит в центр школьной образовательной системы развитие всей целостной совокупности качеств личности. Мера этого развития провозглашается главным результатом школьного образования, критерием качества работы учителя, воспитателя, руководителя, организации образования в целом.

Такой подход обращает школу к личности ребенка, к его внутреннему миру, где таятся еще не развитые способности и возможности, нравственные потенции свободы и справедливости, добра и счастья. Цель педагога – разбудить, вызвать к жизни эти внутренние силы и возможности, использовать их для более полного и свободного развития личности.

Гуманно-личностный подход к ребенку в учебно-воспитательном процессе – это ключевое звено, коммуникативная основа личностно-ориентированных педагогических технологий и неотъемлемая часть инклюзивного образования. Личностный подход включает как одну из важнейших задач формирование положительной Я-концепции. Для этого, в первую очередь, необходимо:

– видеть в каждом подростке уникальную личность, уважать ее, понимать, принимать, верить в нее;

– создавать личности ситуацию успеха, одобрения, поддержки, доброжелательности, чтобы школьная жизнедеятельность, учеба приносили радость;

– исключить прямое принуждение, а также акценты на отставание и другие недостатки подростка;

– предоставлять возможности и помогать подросткам реализовывать себя в положительной деятельности «В каждом ребенке – чудо; ожидай его!» [101].

Таким образом, наиболее эффективными педагогическими условиями формирования самосознания подростков с особыми образовательными потребностями в процессе включенного обучения являются:

– создание психологически комфортной атмосферы инклюзивного обучения, образовательного пространства, способствующего проявлению каждой личности (деятельностный компонент самосознания);

– создание дидактических возможностей использования технических средств обучения по формированию самосознания у подростков в процессе инклюзивного обучения;

– использование наиболее активных методов и форм организации инклюзивного обучения, способствующих созданию условий для развития основных компонентов самосознания подростков с особыми образовательными потребностями;

– систематическое внедрение интерактивных педагогических технологий (технологии «портфолио», кейс-методов, Дальтон-плана; различные технологии обучения в сотрудничестве) в процесс инклюзивного обучения, активизирующих мыслительную деятельность учащихся-подростков и формирующих тем самым (опосредованно) их самосознание;

– расширение системы внеклассных психологических мероприятий (индивидуальные и групповые виды работ, диагностика и консультирование учащихся с особыми образовательными потребностями и его родителей, тренинги развития толерантности и коммуникабельности, индивидуальная работа по коррекции самооценки и самоотношения, и т.д.).

Совокупность обозначенных педагогических условий формирования самосознания подростков с особыми образовательными потребностями в процессе инклюзивного обучения включает ряд мер, которые направлены на развитие компонентов самосознания (самопознание, самооценку и саморегуляцию). Необходимо подчеркнуть комплексность мероприятий и взаимосвязь действий всех специалистов, работающих с детьми, а также родителей детей с особыми образовательными потребностями.

Формирование самосознания – сложный процесс, проходящий в течение всей жизни человека. В процессе школьного обучения в рамках инклюзивного образования подростки с ограниченными возможностями нуждаются в постоянной поддержке и создании психолого-педагогических условий для формирования самосознания. Работа должна проводиться не только с самими подростками, но и с их одноклассниками и родителями.

Суть психолого-педагогического сопровождения – помочь подростку с особыми образовательными потребностями познать себя, принять и научиться проявлять свою индивидуальность конструктивными способами.

Инклюзивная образовательная среда определяется как совокупность специальных образовательных условий, обеспечивающих равный доступ к получению образования всеми обучающимися независимо от их индивидуальных особенностей, психических и физических возможностей, особенностей развития.

Ключевыми условиями создания инклюзивной образовательной среды в организациях образования являются:

- реализация НПА в сфере инклюзивного образования;
- наличие доступной (безбарьерной) архитектурно-пространственной организации помещения (адаптация учебного пространства);
- материально-техническое и учебно-методическое оснащение (специальные средства обучения), соответствующее образовательным потребностям обучающихся;
- индивидуализация образовательного процесса: адаптированные учебные планы и учебные программы; вариативность и гибкость образовательно-воспитательных методик, форм и средств;

– личностная и профессиональная готовность педагогов к работе в условиях инклюзивного образования (принятие идеи инклюзивного образования как ценности, непрерывное обучение и саморазвитие);

– расширение границ взаимодействия участников инклюзивного образовательного процесса в системе «семья-школа-общество».

Таким образом, инклюзивная образовательная среда предполагает создание оптимальных условий для максимального удовлетворения образовательных потребностей всех без исключения детей с целью их успешной социализации и трудоустройства.

Принципы, которым должна соответствовать школа, реализующая инклюзивное образование:

- школа признает, что все дети могут учиться;
- школа принимает для обучения всех детей, независимо от национальности, пола, социального статуса родителей, наличия трудностей в обучении и т. п.;
- школа работает над созданием благожелательной, гуманистической среды обучения, систем и методик для обеспечения образовательных потребностей всех детей;
- школа имеет инновационный научный (кадровый) потенциал для развития.

Принципы и направления деятельности, которые должны стать приоритетными в процессах развития инклюзивного обучения, должны соответствовать потребностям региона, направлениям образовательной деятельности школы, но, прежде всего, возможностям (физическим, интеллектуальным и т.д.) и потребностям обучающихся. Например, доступность для всех, поликультурность, индивидуализация обучения, профессиональное мастерство и сотрудничество педагогов, основанное на принципе гуманизма, социальное партнерство [102].

Поликультурность связана с многообразием культурно-этнического состава страны и свидетельствует о том, что школа готова к обучению детей, принадлежащих к различным этническим группам и культурам, говорящих на разных языках, имеющих различный социальный и экономический статус, с разными способностями, интересами и целями обучения.

Индивидуализация обучения обусловлена тем, что все дети учатся по-разному, поэтому на основе государственного общеобязательного стандарта школы создают/адаптируют индивидуальные планы и индивидуальные программы обучения.

Профессиональное мастерство и сотрудничество педагогов связано, прежде всего, со спецификой работы с детьми с особыми образовательными

потребностями. Она затрагивает как проблему формирования готовности будущих педагогов для работы в условиях инклюзивного образования, так и совершенствование педагогического мастерства действующего состава педагогических кадров. Коллективное сотрудничество всех педагогов должно обеспечить успех школы для всех. Когда специалисты разного профиля (учителя-предметники, воспитатели, психологи, медики и др.) работают в команде, им удается развить каждого ребенка. Социальное партнерство, т.е. привлечение к участию в жизнедеятельности школы местного сообщества, медицинских организаций, различного рода неправительственных организаций, семей детей становится дополнительным источником ресурсов, усиливая тем самым эффективность обучения для каждого школьника.

Для успешного освоения учебной программы учащимся с особыми образовательными потребностями необходимо предоставление особых условий. В первую очередь, речь идет об индивидуализации подходов к обучению, в частности, о подборе условий организации обучения, об индивидуализации формы выполнения заданий, о выборе оптимальных способов и сроков представления результатов, о качественном подходе при оценивании результатов. Отметим, что любое изменение подходов к обучению не должно отрицательно влиять на его уровень [103].

Форма организации образовательного процесса – интегрированный класс, в котором дети с особыми образовательными потребностями обучаются по соответствующим учебным программам (типовым и специальным) в условиях массовой общеобразовательной школы. Данная форма организации образовательного процесса является приоритетной по отношению к специальному классу и индивидуальному обучению.

Прием детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательную школу, в котором организованы интегрированные классы и (или) специальные классы, осуществляется на основании заключения ПМПК, содержащего рекомендации по выбору учебной программы.

Зачисление (перевод) ребенка с особыми образовательными потребностями в специальные классы и в интегрированные классы осуществляется по заявлению родителей (законных представителей) и оформляется приказом директора школы. Для воспитанников с нарушениями опорно-двигательного аппарата, не имеющих вторичных и сопутствующих нарушений (задержки психического развития, нарушения интеллекта, выраженных нарушений слуха, зрения, поведенческих нарушений) интегрированный класс является приоритетной формой организации образовательного процесса на всех ступенях общего образования [10].

Как обеспечить «включенность» всех детей в единое образовательное пространство, учитывая огромные различия между ними? И как создать принципиально неодинаковые условия для каждого ребенка? Ведь собрать всех вместе в общем-то вполне реально, а что дальше? Сможет ли школа выполнять свою основную функцию – качественно обучать каждого ребенка? Множество детей – с различными особенностями, потребностями, физическими возможностями – возможно ли «подстроить» образовательную среду под каждого?

ЮНЕСКО рассматривает инклюзию как «динамически развивающийся подход, заключающийся в позитивном отношении к разнообразию учеников и в восприятии индивидуальных особенностей не как проблемы, а как возможности для обогащения процесса познания». Такой подход к инклюзии подразумевает поощрение различий, пользу для всех обучающихся, а не только для тех, у кого те или иные особые потребности.

Дж. Леско (США) подчеркивает, что инклюзия означает раскрытие каждого ученика с помощью образовательной программы, которая достаточно сложна, но соответствует его способностям. «Инклюзия – это принадлежность к сообществу (группе друзей, школе, тому месту, где живем)» [104].

Это означает, что образовательная среда будет одинакова для всех, но при этом для каждого ребенка (участника образовательного процесса) должны существовать «мостики», с помощью которых они могут спокойно входить в эту среду, выходить в случае необходимости, переходить из одной учебной области и уровня в другой.

Критерием качества образовательной среды является способность обеспечить ребенку личностное развитие и интеграцию в обществе. В первую очередь – это переход к подлинному взаимодействию и общению всех детей без отличий. В этих целях используются различные формы совместной деятельности в условиях безбарьерной среды, чтобы дети могли осваивать в процессе взаимодействия нормы социального поведения и приобретать опыт их воспроизведения. Второй по значимости уровень интеграции связан с определением учебного плана, программ, в которых учитываются интересы всех категорий детей (имеющих и не имеющих особые образовательные потребности). Важно установить соотношение совместного рабочего времени внутри дифференцированного учебного процесса, которое дало бы возможность каждому учиться в соответствии с присущей ему работоспособностью.

Не менее важным условием интеграции является участие ребенка в оценке своих учебных достижений и успехов личностного развития. Как утверждают исследователи проблем инклюзивного образования, по сравнению с традиционным фронтальным обучением эффект инклюзивного обучения и

воспитания усиливается в совместном учебном процессе. В нем используются творческие приемы, например, драма, создание видео, разные коллективные проекты и др. Инклюзивная педагогика, которую называют гуманной педагогией, предполагает увлеченность, активное включение воспитанника в процессы и самостоятельное принятие решений. Все это вместе взятое открывает дополнительные ресурсы, придает новые силы. Одной из целей всей этой работы является усиление голоса ребенка, его влияние и заметное присутствие в обществе.

Роль и место педагогов в процессе включенного обучения. Разнородность учеников в одном и том же классе, разный уровень достижения ими образовательных целей требуют, безусловно, продуманного дифференцированного подхода к обучению на многих уровнях (цели обучения, методы обучения, технические средства, система оценок и т. д.).

Фронтальное обучение в этих условиях отступает на второй план, зато объем самостоятельной работы учеников – либо индивидуальной, либо в парах или группах, – наоборот, увеличивается. Ученики с проблемами в развитии хотя бы частично должны учиться по индивидуальному плану, который ориентируется как на индивидуальные возможности и потребности ребенка, так и на учебные программы (программы массовой школы или программы специального образования). Основой составления индивидуального плана обучения учащихся является тщательное наблюдение за ребенком со стороны педагогов [102].

Поскольку многие учителя массовой школы раньше не имели контакта с детьми особыми потребностями, то они могут внезапно сталкиваться со своими (часто скрытыми) предрассудками по отношению к ним, а иногда и со страхом - перед инвалидностью. Они могут чувствовать себя беспомощными в работе с такими учениками. Нередко появляется, временно или постоянно, второй, а может быть, даже и третий педагог в классе. Значит, должны быть найдены способы сотрудничества, уяснены роли каждого, которые удовлетворяют все стороны. Педагоги массовой школы и специальные педагоги должны понимать свою изменившуюся профессиональную роль в инклюзивном обучении. С учетом этого обстоятельства дополнительно к своим профессиональным знаниям они должны усвоить практические навыки в области кооперации между собой, сотрудничества с родителями, с другими организациями, службами и т. д., потому что наряду с родителями педагоги являются решающим звеном в успешной реализации инклюзивного обучения.

Как члены общества, они своими взглядами, своим поведением могут существенно влиять на становление положительного общественного отношения к социальному включению лиц различного возраста с нарушениями развития. Педагогам, которые уже работают в школе, надо предоставить возможность

повышения квалификации в области инклюзивного обучения соответственно их потребностям. Например, если учитель узнает, что в школу, где он работает, поступает ребенок с проблемами зрения, он должен иметь возможность получить знания именно из этой области специальной педагогики. Можно было бы предлагать разные тематические модули, которые педагоги выбирали бы по необходимости [102].

Педагогов для работы с детьми с особыми образовательными потребностями необходимо целенаправленно готовить в вузах. Для этого в вузовские учебные программы для подготовки учителей должны быть включены модули, посвященные разным аспектам инклюзивного обучения.

Во-первых, обучающиеся должны осваивать фундаментальные основы инклюзивного обучения. Речь идет о научно-практической и нормативной правовой базе, вопросах инфраструктурного обеспечения инклюзивного образования, вопросах, касающихся понимания собственной профессиональной роли в процессе инклюзивного обучения.

Во-вторых, они должны овладевать представлениями о ситуации развития детей с психофизическими нарушениями, например, об их психологических потребностях, их возможностях и путях коммуникации.

Наряду с высококачественной подготовкой обучающихся в рамках учебных предметов (например, математики) они должны осваивать на таком же уровне дидактические компетенции и методические знания, умения и навыки. Это позволит на практике реализовать дифференцированный подход к работе в разнородных группах, подход, который, как известно, полезен и для детей без особых образовательных потребностей. Сюда же относится и квалификация в области психолого-физиологической, педагогической диагностики и наблюдения в текущем педагогическом процессе.

Учебно-методическое обеспечение инклюзивного обучения:

- разработка лично ориентированных учебных планов, программ специально для детей с особыми образовательными потребностями;
- разработка методических рекомендаций, создание учебных пособий, раскрывающих психолого-педагогические особенности организации инклюзивного обучения, комплексной реабилитации, объясняющих предпосылки для социализации детей с особыми образовательными потребностями в условиях инклюзии;
- разработка критериев оценки знаний учащихся с особыми образовательными потребностями, которые учатся в общеобразовательных школах;

- обеспечение школ, осуществляющих инклюзивное обучение, специальными учебниками и наглядно-дидактическими материалами с учетом контингентов учащихся с особыми образовательными потребностями;

- реализация коррекционно-развивающей составляющей личностно ориентированного учебного плана в условиях инклюзивного обучения, направленной на решение специфических задач, обусловленных особенностями психофизического развития учащихся, путем осуществления индивидуального и дифференцированного подхода [105].

Для реализации этих положений необходимы средства и технологии, которые одновременно должны быть универсальными и индивидуальными, так как у каждого свои образовательные возможности, способности и потребности. Именно такими возможностями обладают современные технологии обучения, позволяющие в полном объеме ввести инклюзивное образование.

Наиболее востребованными и эффективными в настоящее время являются интерактивные технологии, которые позволяют: наладить контакт детей в группе; незаметно и ненавязчиво вмешиваться педагогу в учебный процесс, так как его оценка понятна ребенку и воспринимается им объективно; в группе создать различные проблемные учебные ситуации (при этом учитываются индивидуальные особенности каждого ребенка), для решения которых можно попробовать различные варианты. Кроме того, данные технологии позволяют педагогам самостоятельно создавать для ребенка учебный материал с учетом его особенностей и потребностей, а также максимально быстро и гибко вносить необходимые изменения [106].

Интерактивные технологии как нельзя лучше вписываются в теорию и практику инклюзивного обучения, так как в их основе лежат активные взаимодействия, позволяющие ученику быть не просто участником занятий, а субъектом учебного процесса, и что немаловажно – субъектом реальной коммуникативной деятельности, способствующей внутреннему побуждению к овладению знаниями и творческому развитию. Как любую целостную дидактическую систему интерактивное обучение характеризуют общие цели обучения, его содержание, система методов, организационные формы, средств обучения и критерии результативности.

Использование интерактивного оборудования и специализированного программного обеспечения помогает:

- при налаживании контакта ребенка со взрослым, детей между собой в группе;

- при организации учебного процесса – ребенок работает самостоятельно, в то же время учитель может полностью контролировать этот процесс,

вмешательство и подсказки будут незаметными и ненавязчивыми (что необходимо при работе с определенными группами детей), оценка, данная педагогом (или машиной), для ребенка понятна и объективна;

- для организации совместной работы детей: можно создать множество проблемных учебных ситуаций («case-study» - «кейс-метод») с учетом индивидуальных особенностей каждого ребенка или группы детей), попробовать различные варианты решения, сохранять наработки каждого ребенка в доступном ему месте.

Case-studies – учебные конкретные ситуации, специально разрабатываемые на основе фактического материала с целью последующего разбора на учебных занятиях. В ходе разбора ситуаций обучающиеся учатся действовать в «команде», проводить анализ и принимать управленческие решения.

Идеи метода case-study (метода ситуационного обучения) или кейс-метода достаточно просты:

- акцент обучения переносится не на овладение готовым знанием, а на его выработку, на сотворчество ученика и учителя, ученика и ученика; отсюда принципиальное отличие кейс-метода от традиционных методик – демократия в процессе получения знания, когда ученик по сути дела равноправен с другими учениками и учителем в процессе обсуждения проблемы;

- несомненным достоинством метода ситуационного анализа является не только получение знаний и формирование практических навыков, но и развитие системы ценностей школьников, жизненных установок, своеобразного мироощущения;

- в кейс-методе преодолевается «сухость» изложения материала, т.к. хорошо организованное обсуждение кейса (ситуации, события) напоминает театральный спектакль.

Таким образом, метод case-study – способствует развитию у школьников самостоятельного мышления, умения выслушивать и учитывать альтернативную точку зрения, аргументировать – свою. С помощью этого метода дети с индивидуальными потребностями имеют возможность проявить и усовершенствовать аналитические и оценочные навыки, научиться работать в команде, находить наиболее рациональное решение поставленной проблемы [103].

Практика применения «портфолио» (от латинских корней «port» – хранилище и «folium» – лист) показала, что данная технология может рассматриваться и в инклюзивном образовании в качестве достаточно эффективного инструмента по организации и управлению образовательным процессом. «Портфолио» ученических работ – это собрание различных

творческих проектов ученика, а также описание основных форм и направлений его учебной и творческой активности: участие в конкурсах, учебных и воспитательных мероприятиях, изучение им дополнительных учебных курсов, выполнение различного рода творческих заданий, результаты его спортивных и художественных достижений и др.

Данный метод предполагает и качественную оценку его труда, например, по параметрам полноты, разнообразия и убедительности материалов, качества представленных работ; даёт широкое представление о динамике учебной и творческой активности ученика, направленности его интересов.

Следовательно, с ее помощью складывается наглядная и целостная картина, отражающая систему оценки качества образования по предмету (отдельным модулям, темам). Технология «Портфолио» позволяет качественно и тактично реализовывать дифференцированный подход, осуществлять индивидуализацию учебного процесса с учетом не только умственных, но и физических данных учеников, не акцентируя на этом их внимание, не выделяя их «ограниченные возможности». Цель применения данной технологии – обеспечить каждому ученику условия для максимального развития его способностей, удовлетворения познавательных потребностей, развития личностных компетенций в процессе освоения содержания образования. Речь идет о новом понимании учебного процесса как стимулирующего саморазвитие школьника путем повышения его самооценки, свободы выбора им видов, способов, средств деятельности. Возможность выбора не только создает условия для развития индивидуальности, но и учит самостоятельности, способствует качественной социализации ребенка. Роль учителя в этом случае, по мнению ученых, заключается в «создании необходимых условий для становления учащегося как свободного и самостоятельного субъекта деятельности. Другими словами, он должен организовать такое взаимодействие в системе «учитель-ученик», в котором школьник осуществлял бы самоуправление учением» [107].

«Портфолио» один из успешных инновационных педагогических технологий, включающий в себя не только простой набор работ учащегося, свидетельств его достижений за определенный период обучения, но и динамику результатов самостоятельной деятельности, прогрессирующей непрерывной системы самооценки и самоконтроля. Иными словами, «портфолио, независимо от его вида, представляет собой одновременно форму, процесс организации и технологию работы учащихся с продуктами их собственной творческой, исследовательской, проектной или познавательной деятельности, предназначенными для демонстрации, анализа и оценки, для развития рефлексии, для осознания и оценки ими результатов своей деятельности» [108].

Главное в применении технологии «портфолио» – это то, что акцент смещается с того, что учащийся не знает и не умеет, на то, что он знает и умеет по данной теме, данному предмету, в интеграции качественной оценки.

И, наконец, акцент переносится с оценки обучения на самооценку. В этом, по мнению большинства специалистов, состоит главное преимущество технологии «портфолио». Однако в данном контексте необходимо рассматривать эту инновационную технологию с точки зрения ее преимуществ для применения в инклюзивном образовании. «Портфолио» – качественно новый подход, направленный не просто на получение знаний, но и на развитие творческой, исследовательской, проектной деятельности учащегося, развитие его критического отношения к своей деятельности, повышение самооценки на основе свободы выбора видов деятельности, форм ее реализации с учетом собственных возможностей и доступности средств достижения поставленных познавательных задач. Ученик в данной технологии рассматривается как субъект познавательной деятельности, он овладевает умением учиться и критически оценивать ее результаты. Именно в свободе выбора состоит главное преимущество технологии «портфолио» в инклюзивном образовании (безусловно, при наличии иных составляющих, среди которых едва ли не главное – профессионализм педагога).

Таким образом, технология «портфолио» позволяет индивидуально решать многие проблемы инклюзивного образования. Для некоторых учеников с ограниченными двигательными функциями подобное портфолио – возможность полноценно реализовать свои способности (в электронном виде с помощью простейших компьютерных программ). Опыт работы с технологией «портфолио» в инклюзивном образовании позволяет к числу его достоинств отнести следующее: возможность для учителя дифференцировать и индивидуализировать процесс обучения с учетом особых образовательных потребностей учеников, практически не акцентируя на этом внимания самих обучающихся; важность не столько результата, сколько самого процесса создания портфолио, развивающего индивидуальность обучающегося и его творческие личностные компетенции; возможность для ученика осуществлять самооценку своей самостоятельной познавательной деятельности и совершенствовать ее в процессе создания портфолио, работы с ним, обмена опытом с одноклассниками, родителями и учителем.

Таким образом, наиболее приемлемыми технологиями в инклюзивном обучении являются интерактивные технологии. Интерактивный («inter» – взаимный, «act» – действовать) означает взаимодействовать, находиться в режиме беседы, диалога с кем-либо или компьютером. Следовательно, интерактивное обучение – это обучение, построенное на взаимодействии

обучающегося с учебным окружением, учебной средой, которая служит областью осваиваемого опыта. Учебное окружение (или учебная среда) выступает как реальность, в которой участники находят для себя область этого опыта. Интерактивное обучение в инклюзивном образовании – это обучение, погруженное в общение. При этом «погруженное» не означает «замещенное». Интерактивное обучение сохраняет конечную цель образовательного процесса и его основное содержание, но оно видоизменяет методы обучения – с транслирующих на диалоговые, т.е. на включающие (инклюзивные) в себя обмен информацией, потому что они основаны на взаимодействии, а, следовательно, на взаимопонимании [96].

Для того, чтобы инклюзивное образование было эффективным, необходимо менять ментальность всего общества и, в первую очередь, педагогов, проводящих в жизнь политику инклюзии, которая должна стать органичной составляющей их профессионального мышления. Именно личность педагога становится одной из ключевых проблем инклюзивного образования.

Педагог должен обладать высокой культурой, моральной устойчивостью и профессиональной компетентностью. В свою очередь, «выявление культуры в себе – это вечное учение, образование» [109]. Здесь необходимо заметить, что в процессе внедрения инклюзивного образования происходит взаимообучение, то есть педагог учит детей, а те, в свою очередь, учат его, «и лучшим наставником оказывается именно тот, кто лучше всех учится сам» [109].

Вспомним, в связи с этим Конфуция, призывавшего «на молодежь смотреть с уважением» [109]. Именно от личности педагога и его гибкого стиля руководства зависит психоэмоциональная атмосфера внутри обучаемой группы, создается доступная среда обучения, реализуются принципы благоприятной коммуникации, партнерства и сотрудничества. Учитель, внедряя идеологию инклюзии, должен руководствоваться высокими моральными принципами. Он должен проявлять гуманность, толерантность, милосердие, доброту, благопристойность, терпение и уважение к ребенку с особыми образовательными потребностями, не теряя чувства меры и самообладания.

Педагог, работающий в условиях инклюзивного образования, не должен забывать, что именно на нем лежит ответственность за физическое, интеллектуальное, эмоциональное и духовное здоровье обучающихся, поэтому он содействует благоприятному микроклимату для получения различных знаний. Любая его информация должна быть позитивной, не принижающей личности учеников. Он должен быть беспристрастным, одинаково доброжелательным и благосклонным ко всем обучаемым, укрепляя их самоуважение и веру в свои силы, показывая им возможности совершенствования. Более того, учитель поощряет в своих воспитанниках развитие самостоятельности, желание

сотрудничать и помогать друг другу. Оценивая достижения обучаемых, педагог стремится к объективности и справедливости, не завышая и не занижая искусственно оценки. Более того, педагог должен обладать культурой речи и общения, не провоцируя скандалов и не оскорбляя никого, даже если оппонент не всегда прав. Главная его задача выслушать и понять мнение каждого, выстраивая компромиссную модель поведения.

В целом, в рамках инклюзивного образования этический облик преподавателя как наставника, старшего товарища очень важен. Он должен сочетать в себе благородство в помыслах, словах и поступках, быть преданным своему делу и искренним с обучающимися. В рамках процесса инклюзивного образования для максимального принятия ребенка с особыми образовательными потребностями педагогу рекомендуется внедрять и сочетать различные подходы, в том числе, системный, командный, средовой, кондуктивный, индивидуальный.

Так, системный подход подразумевает преемственность и непрерывность инклюзивного образования на всех уровнях.

Командный подход акцентирует внимание на взаимодействии специалистов с семейным окружением нетипичных обучаемых.

Средовой подход производит анализ окружающей среды и ее влияние на то, чего достигает ребенок с особыми образовательными потребностями в процессе обучения.

Кондуктивный подход подключает семью и ее как положительное, так и отрицательное влияние на степень включенности ребенка с особыми образовательными потребностями в среду обучения.

Одним из главных подходов в рамках инклюзии можно назвать индивидуальный подход к ребенку с особыми образовательными потребностями, зависящий от личности педагога, выстраивающего методику и стратегию прогрессивного обучения. Индивидуальный подход к обучающимся исходит из учета их личностных характеристик и знания психологии. Конфуций говорил: «Не печалься, что люди не знают тебя. Печалься, что сам не знаешь людей» [109]. В этих словах сокрыт глубокий смысл: не гонись за славой среди людей, лучше изучай их психологию.

Индивидуально-гибкий подход к личности обучаемого основан на творческом подходе. Применение этого подхода создает общность всей группы в процессе совместной социокультурной деятельности. Человек всегда решает труднейшую задачу – найти себя, стать и быть самим собой, даже когда ему «совсем придется туго» (А. Тарковский), тем самым, осуществив свое «искусство быть». Именно сфера образования оказывается тем обширным и плодотворным полем, в рамках которого формируется личность.

Сама культуротворческая деятельность предполагает создание и преобразование человеком самого себя, формирование целей и задач, шкалы приоритетов и ценностей, в соответствии с которыми он проявляет себя в окружающем мире. Каждый человек осуществляет собственное творчество в виде «искусства быть», проявив умение продуктивного самосознания, учиться сохранять стабильность, поддерживая гармонию душевного и телесного, чувственного и рационального. Благодаря подобному творческому подходу каждый человек осуществит саморазвитие и сможет реализовать все свои потенциалы, став истинным и полноправным членом общества. Заметим, что эта идея «стара как мир»: она будоражила умы во все времена, нередко выходя на первый план (вспомним, Античность и Возрождение). Ситуация обращения к прошлому сегодня неслучайна. Дело в том, что современное культурное пространство исследователи нередко называют «неоархаика» [110] или «археоавангард» [111].

Умберто Эко справедливо считает, что современность живет под натиском прошлого и всего «до-нее-сказанного», от которых невозможно избавиться, и они вступают в игру [112]. Человек в современном мире должен изменить самого себя путем творческого подхода ко всему, что его окружает, и, в первую очередь, к самому себе. Даже само «искусство быть» подразумевает творческое начало. Именно творчество способно вывести человека из состояния инертности, кризиса, пессимизма, страха и пр. Оно одновременно мобилизует и организует в человеке эмоции, ум и тело, сознательное, бессознательное и подсознательное. Творчество предполагает в человеке открытый и «вдействованный» в окружающую действительность ум, благодаря которому мысль постоянно что-то изобретает, конструирует, расширяет границы области поиска, трансформирует, самодостраивает, проявляя собственную оригинальность.

Само творчество, по Платону, представляет собой рождение бытия из небытия, возникновение из ничего нечто. Творчество, трактуемое как процесс создания чего-то нового, ценностного, можно рассматривать предельно широко применительно к инклюзивному образованию. Подобное уточнение приводит к идее того, что творчество есть:

- 1) среда обучения;
- 2) процесс соединения способности мышления и деятельности;
- 3) процесс создания человеком самого себя, благодаря чему он преобразуется, изменяется, креативно перестраивается, становится иным, обретая новые возможности саморазвития;
- 4) процесс создания собственного духовного мира ценностей и взглядов на мир, вырастающих из калокагатийной установки;
- 5) процесс обнаружения новых смыслов бытия в результате образования.

Исходя из этого, можно утверждать, что творчество имеет онтологический и гносеологический статус, связанный с антропологической проблематикой. Обращение к творчеству в рамках инклюзивного образования и способу духовно-интеллектуального возрождения человека неслучайно.

Дело в том, что «любой продукт человеческого творчества своего рода «послание»; он по-своему «говорит», вопрошает и отвечает, несет в себе «весть», которую нужно уметь «услышать» и которая, соприкасаясь с другим текстом, вновь и вновь актуализируется в целостной жизни культуры» [113].

Именно творчество как продуктивная деятельность представляет ту человеческую силу, благодаря которой он постоянно саморазвивается, самосовершенствуется и растет. Более того, творчество связано напрямую с искусством, в том числе «искусством быть». Сам процесс творчества до сих пор до конца не разгадан и его универсальных рецептов нет: это таинственная «святая святых» человека, несущая в себе индивидуальное начало. Творческий процесс захватывает полностью всего человека (в нашем случае, педагога и обучаемого), подключая его фантазию, воображение, разум, интуицию, чувства и эмоции. Творчество связано с игрой всех этих компонентов, благодаря чему человек осуществляет поиск себя и сути бытия.

Стадии творческого процесса включают в себя четыре этапа: подготовка (возникновение проблемы и попытки ее решения), инкубация (временное отвлечение от проблемы, но при этом бессознательная постоянная работа над ней), озарение (появление интуитивного решения, ключа к проблеме), проверка (испытание и/или реализация решения). Продукт творчества, в том числе образовательного, всегда будет оригинальным, уникальным и необычным, а также эффективным и действенным. Педагог, обладая креативным мышлением, имеет открытый ум, не боится отступить от стандартного в решении методологических задач, осуществляя инклюзию.

Более того, учитывая нетипичность обучаемых, происходит энактивизм, то есть «вдействие познающего субъекта» (в нашем случае одновременно и преподавателя, и обучаемого) «в познаваемую им среду, их взаимное влияние (циклическую детерминацию), взаимное сотворение и возникновение», «в результате чего трансформируется среда и перестраивается сам ум (и сама личность творца), обретая новые возможности для своего развития» [114].

Именно личность педагога задает творческий дух обучаемым, что имеет продолжительные последствия в их жизнедеятельности, служа основой для социальных инноваций в будущем. По мнению Г. Биннинга, человеческое творчество – это «открытие возможностей для новых единиц взаимодействия» и «рост некой пирамиды» [115]. В результате внедрения креативного начала в процесс обучения расширяется охват разнообразного знания, что требует от

педагога значительной эрудиции и потребности в постоянном самообразовании, повышения своей профессиональной компетенции. При этом необходимо заметить, что в результате внедрения творческого компонента даже малейшие изменения на уровне индивида могут впоследствии привести к глобальным изменениям на уровне общества. Об этом писал Р.М. Рильке: «Все то, что дух из хаоса берет, когда-нибудь живущим пригодится; пусть это будет нашей мысли взлет...». [116].

Преподаватель, внедряя креативные практики в процесс инклюзии, должен руководствоваться принципами В. Зифера, изложенными им в книге «Гений во мне»:

- 1) не бояться низкого IQ – он не показатель уровня интеллекта;
- 2) отбросить предрассудки, существующие в обществе;
- 3) применять стратегию маленьких шагов, ведущих к большому успеху;
- 4) из слабости возникает сила;
- 5) спорт полезен не только для тела, но и для мышления;
- 6) необходимо достаточно спать [117].

Творческие техники, внедряемые в учебный процесс инклюзивного образования, помогают преодолеть трудности, позволяют быстро усвоить учебный материал, сопровождаются различного рода переживаниями, в том числе, этическими и эстетическими. Как заметил Джанни Родари, «если мы хотим научить думать, то прежде должны научить придумывать». В целом, инклюзивное образование есть специфическая форма организации учебно-воспитательного процесса, в котором принимается и понимается любой обучаемый независимо от индивидуальных особенностей. Это процесс совместного образования, в рамках которого реализуется методика индивидуального подхода.

Инклюзия как своеобразная философия удовлетворяет потребности в образовании, раскрывает и развивает индивидуальные способности, поддерживает и придает уверенность, способствует хорошей адаптации, социализации, самореализации, приобретению опыта (коммуникативного, социального, психологического) особенно детей с особыми образовательными потребностями.

В рамках инклюзии учитываются индивидуальные особенности и интеллектуально-личностный потенциал, которые развиваются, переводятся в созидательное русло и оцениваются в позитивном плане. Все это создает условия для дальнейшего проявления и жизнедеятельности ребенка с особыми образовательными потребностями в социуме.

Итогом внедрения подобного образования является гармонически развитая личность, не дистанцирующая себя от общества и не чувствующая

отчуждения, способная к самостоятельной и полноценной жизни в обществе. Еще одной ключевой фигурой инклюзивного образования является личность самого педагога. Он должен обладать гибкостью мышления, что обеспечивается высокой моральной устойчивостью и креативным подходом как к процессу обучения, так и к самим обучающимся, в том числе с особыми образовательными потребностями.

1.5 Профессиональная деятельность и личность педагога инклюзивного образования

Педагогическая деятельность представляет особый вид социальной деятельности, направленной на передачу от старших поколений младшим накопленных человечеством культуры и опыта, создание условий для их личностного развития и подготовку к выполнению определенных социальных ролей в обществе [118]. Демократизацией современного общества и модернизацией системы образования в связи с популяризацией идеологии инклюзии в обществе и педагогической среде обозначается необходимость аналитического осмысления опыта педагогов, работающих с особыми детьми и его преломления в практике деятельности общеобразовательных школ. Идеология инклюзии, отвечая современным целям общественного развития, может стать основой решения вопроса доступности непрерывного образования для всех категорий населения.

При этом в условиях реализации идеи инклюзивного образования в условиях общеобразовательной школы особой проблемой становится проблема качества образования. Среди вопросов, обсуждаемых педагогическим и родительским сообществом, – вопрос, не приведет ли введение инклюзии к неизбежным потерям в качестве. Имеющийся опыт инклюзивного образования в рассмотренных выше странах позволяет утверждать, что инклюзия в образовании приводят не только к нормализации жизни детей с особыми образовательными потребностями, но и к большей успешности их остальных сверстников за счет повышения педагогического мастерства педагогов. Показателем педагогического мастерства становится умение построить систему образования под потребности и возможности конкретного ребенка.

Потребность в инклюзивном образовании в обществе возрастает с каждым днем. Ключевой проблемой в развитии инклюзивного образования становится подготовка кадров. Востребованным к массовому распространению становится практический опыт профессиональной подготовки специалистов для инклюзивного образования.

Ведущим аспектом подготовки педагогов к работе в системе непрерывного инклюзивного образования становится формирование у них навыков дифференциации учебных планов, рабочих программ, методических подходов в

организации инклюзивного обучения. Помимо этого, педагог системы инклюзивного образования должен обладать основами знаний в работе с детьми с особыми образовательными потребностями (с нарушениями слуха, зрения, психического развития и т.п.).

Свою специфику в профессиональной деятельности педагога в условиях инклюзивного образования имеют основные виды педагогической деятельности – преподавание и воспитательная работа, которые образуют диалектическое единство деятельности педагога любой специальности, любого уровня образования.

Одним из блоков знаний в подготовке педагогов для работы в системе инклюзивного образования выступают знания об отклоняющемся развитии и основах коррекционной работы. Через постижение данного блока знаний выстраиваются актуальные компетенции педагогической деятельности в организации обучения и воспитания детей с особыми образовательными потребностями. В этой связи особую роль могут сыграть специальные тренинги, направленные на повышение психологических знаний и педагогических компетенций педагога. К задачам данных тренингов можно отнести мотивированное повышение педагогической компетентности. Содержание тренинговой деятельности направлено: на принятие педагогами философию инклюзии; совершенствование их умений наблюдать за ребенком, фиксируя изменения в его поведении и обучении; мотивированного стремления к ликвидации пробелов в профессиональных знаниях; установке на тесного сотрудничества с родителями ребенка в решении педагогических задач и сформированность умений организовать данное взаимодействие с максимальной эффективностью его результатов для развития ребенка.

К составляющим профессиональной компетентности педагогов для работы в инклюзивном образовании относятся:

- классический (минимальный или углубленный) блок знаний об отклоняющемся развитии и основах коррекционной работы, педагог должен быть сориентирован по основным аспектам нозологии дефекта и ознакомлен с возможностями коррекционной педагогики;
- владение гибкими формами преподавания, методами интерактивного обучения;
- умение мотивировать самостоятельность познавательной деятельности;
- умение работать в команде, взаимодействовать со специалистами для выстраивания психолого-педагогического сопровождения обучения детей с особыми образовательными потребностями;

- владение современными технологиями воспитательной работы в целях создания особой атмосферы и культуры детского сообщества.

Психолого-педагогическое сопровождение детей с особыми образовательными потребностями предполагает умение педагога организовать совместную и индивидуальную деятельность детей с разными образовательными потребностями. В этой связи актуальными становятся знания педагогом возрастных, сенсорных, интеллектуальных особенностей, его умения собирать первичную информацию об истории каждого ребенка. Одним из требований к профессиональной деятельности педагога инклюзивного образования является требование контролировать эмоциональную стабильность ребенка.

Среди актуальных компетенций – компетенции в области конфликтологии, искусство предупреждения и разрешения любого конфликта – гарант успешности решения педагогических задач. Рассматривая личностные характеристики педагога инклюзивного образования, необходимо сделать акцент на ментальности как совокупности определенных социально-психологических установок, ценностных ориентации, особенностей восприятия и осмысления действительности, отражающих отношение человека к миру и определяющих его выбор способа поведения в повседневных жизненных ситуациях. Структурными характеристиками ментальности педагога инклюзивного образования выступают установки: на ценность ребенка независимо от его способностей и достижений, право каждого на общение, поддержку и дружбу с ровесниками. Философия разнообразия, воспринятая учителем как социальная норма, способная усилить все стороны жизни человека, становится основой для его собственного принятия инклюзии в образовании.

К личностным характеристикам педагога, позволяющим успешно решать педагогические задачи в условиях инклюзивного образования, относятся хорошая саморегуляция и самодисциплина, настойчивость, способность разрешать трудные ситуации. Педагогу как представителю профессии, связанной с работой с людьми, должны быть присущи такие качества как: гуманистичность, этичность, ответственность, моральность, настроенность на других и понимание других, тактичность, оптимистичность, эмоциональная теплота, жизнерадостность, дружелюбность. Сформированность данных качеств может стать основой для решения педагогических задач, когда образовательная среда учебного заведения станет доступной и безбарьерной средой для ребенка с особыми образовательными потребностями [96].

2 Понятие инклюзивной культуры и факторы, влияющие на её формирование

Инклюзия в широком смысле этого слова включает в себя не только сферу образования, но и весь спектр общественных отношений: труд, общение, развлечения. Необходимо повсюду создавать доступную и доброжелательную атмосферу, преодолевать барьеры среды и общественного сознания. В связи с этим процесс инклюзии в современном мире, это не только техническое или информационное внедрение каких-либо изменений в общественной жизни, а, прежде всего, что самое важное, – это изменение взгляда на жизнь и её ценность.

Идея инклюзии основана на концепции «включающего общества». Она означает изменение общества и его институтов таким образом, чтобы они благоприятствовали включению другого человека (независимо от вероисповедания, культуры, особых потребностей и др.). Причем предполагается такое изменение институтов, чтобы это включение содействовало интересам всех членов общества, росту их способности к самостоятельной жизни (включая лиц с ООП), обеспечению равенства их прав и т.п. Если инклюзия не обеспечивается соответствующим изменением институтов, то ее результатом может становиться углубление социальной дезадаптации людей с ООП и рост интолерантности к ним со стороны тех, кто подобных ограничений не имеет. Важно, чтобы практика инклюзии не опиралась на стремление или, тем более, принуждение «быть как все», поскольку в этом случае она вступает в противоречие с правом «быть самим собой». Готовность общества к изменениям навстречу другому – важная предпосылка успешной инклюзии, и она должна воспитываться.

В большинстве развитых стран мира, принявших и реализующих этот новый образовательный подход, инклюзия не рассматривается как подарок общества – некое образовательное благо для детей с ООП, хотя и это на сегодня – уже немало. Инклюзивное образование понимается и реализуется как благо для всех тех, кто таких детей учит, кто учится вместе с ними, кто воспитывает их в семье – и как шанс и для всего гражданского общества, получающего возможность на практике реализовать гуманистические ценности равных прав, свобод и достоинств каждого человека.

В современном мире интеграция детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательные организации – это глобальный общественный процесс, затрагивающий все высокоразвитые страны. Его основой является готовность общества и государства переосмыслить всю систему отношения к лицам с особыми образовательными потребностями, в том числе с ограниченными возможностями. Согласно законодательству Республики

Казахстан, образование является незыблемым правом каждого гражданина своей страны.

Что же означает понятие «инклюзивная культура»? В философском энциклопедическом словаре дается определение «культуры» (от лат. cultura - возделывание – воспитание, образование, развитие, почитание) как исторически определенного уровня развития общества, творческих сил и способностей человека, выраженного в типах и формах организации жизни и деятельности людей, в их взаимоотношениях, а также в создаваемых ими материальных и духовных ценностях.

Опираясь на него, можно дать следующее определение: инклюзивная культура – это такой уровень развития общества, который выражается в толерантном, гуманном, терпимом, безопасном отношении людей друг к другу, где разделяются идеи сотрудничества, стимулируется развитие всех участников образовательного процесса, где ценность каждого является основой общих достижений, а также формируются всеми принимающиеся инклюзивные ценности. При этом нужно понимать, что инклюзивные ценности – важнейшие компоненты инклюзивной культуры наряду с общественными нормами и нравственными идеалами.

Поскольку инклюзивная культура – важнейшая составляющая инклюзивного образования, ее несформированность отрицательно сказывается на всем образовательном процессе и, следовательно, не дает высоких результатов. Можно создать идеальные условия обучения, комфортную инклюзивную образовательную среду для всех детей, но исключить человеческий фактор невозможно. Печать, радио, телевидение, прочие средства массовой информации должны объединить свои усилия для воспитания у населения уважительного отношения ко всем людям, в том числе к тем, кто в силу различных причин имеет ограниченные возможности [120].

Фокусируясь на данной теме, будет целесообразным представить обзор Всемирного доклада ЮНЕСКО по мониторингу образования «Инклюзивность и образование: для всех означает для всех» (2021) [121]. Доклад по инклюзии и образованию подготовлен большой командой экспертов, приглашенных ЮНЕСКО, с обзором данных из 30 стран Центральной и Восточной Европы, Кавказа и Средней Азии и рекомендациями, основанными на достоверных данных, с целью помочь правительствам и другим заинтересованным структурам в укреплении инклюзии и реализации ЦУР во всех регионах.

Среди основных тезисов Доклада приводятся следующие положительные изменения в данных странах за последние десятилетия:

- число детей, не посещающих школу, сократилось вдвое;

- в двух из каждых трех образовательных систем определение инклюзии включает в себя самые разные маргинализированные группы;
- страны гораздо меньше используют медицинскую модель инклюзии;
- доля детей, находящихся в специальных школах, снизилась с 78% в 2005/06 учебном году до 53% в 2015/16 учебном году;
- доля детей, находящихся в интернатах, снизилась на 30% за тот же период;
- школы стремятся расширить спектр своих услуг и сделать их более гибкими;
- из 30 проанализированных образовательных систем 23 – используют консультирование и наставничество, 22 – привлекают помощников учителя для детей с проблемами обучения и 21 – поддержку специалистов и логопедов [121].

Вместе с тем эксперты констатируют тот факт, что переход к политике инклюзии далеко не завершен, поскольку каждый третий учащийся в странах Центральной и Восточной Европы все еще находится в специальной школе; в 15 из 30 образовательных систем прием в школу обусловлен заключением медико-психологической комиссии и другими процедурами отбора; то, что в некоторых странах считается инклюзивной педагогией, может на практике оказаться лишь работой с лицами с инвалидностью, определяемыми медицинскими методами; только один из двух учителей чувствует себя способным работать в классе, где находятся дети разных способностей, и только один из трех готов работать в поликультурной среде; потребность в подготовленных кадрах становится еще более острой по мере того, как растет средний возраст учителей. Также приводится ряд различных форм сегрегации, которые тормозят процесс инклюзии в странах.

Исследователи проявляют уверенность в том, что для достижения ЦУР-4 и обеспечения всеобщего и всеохватного качественного образования всем странам необходимо прийти к общему пониманию термина «инклюзивное образование». Каждому обществу необходимо признать те механизмы, которые исключают людей, порождая дискриминацию в предоставлении образования. Причины отказа одинаковы для всех обществ, среди них: инвалидность, гендерная, этническая, религиозная принадлежность, возраст, место проживания, бедность, язык, миграция, убеждения или взгляды. Инклюзивное образование является залогом качественной образовательной системы, способствующей реализации потенциала каждого ребенка и взрослого. Если инклюзия рассматривается как неудобство, она не может быть достигнута. Инклюзия в образовании является гарантией для любого человека в том, что он может свободно высказать свое мнение, он будет услышан; все это будет содействовать укреплению сплоченности и построению инклюзивного общества [121].

За последние годы в мире было предложено множество концептуальных моделей для понимания и объяснения ограничений жизнедеятельности и функционирования, которое отражено в полемике «медицинской модели» против «социальной модели». Медицинская модель рассматривает ограничения жизнедеятельности как персональную проблему, вызванную непосредственно болезнью, травмой или другим изменением здоровья, которая требует медицинской помощи в виде индивидуального лечения, проводимого профессионалами. Контроль ограничений жизнедеятельности является целью лечения или приспособления и изменения поведения индивида. Медицинская помощь рассматривается как основной выход из положения, а на уровне политики принципиальной реакцией является изменение и реформирование здравоохранения. С другой стороны, социальная модель ограничений жизнедеятельности смотрит на этот вопрос как на социальную проблему и главным образом как на вопрос полной интеграции индивида в общество. Международную классификацию функционирования жизнедеятельности, ограничений жизнедеятельности и здоровья (далее – МКФ) можно рассматривать как язык, поскольку она предоставляет терминологию для рассуждения о функционировании и ограничениях жизнедеятельности, однако все зависит от того, как человек изложит свою проблему, в отношении других индивидов и общества к ограничениям жизнедеятельности.

Учитывая важность положений МКФ для продвижения социально-педагогической модели инклюзивного образования в Казахстане, педагогическому сообществу необходимо привлекать больше внимания на основополагающие положения МКФ с целью содействия переходу страны от «медицинской» к «социально-педагогической» модели инклюзивного образования [122].

Наряду с этим отдельный взгляд необходимо обратить на известное практическое пособие «Показатели инклюзии» авторов Тони Бут и Мэл Эйнскоу, под редакцией Марка Вогана, основателя Центра изучения инклюзивного образования (Бристоль, Великобритания). Большое уважение и удовлетворение вызывает данное пособие по той причине, что представляет собой практические материалы на основе обобщения опыта британских коллег по созданию инклюзивного образовательного пространства в школе для всех детей. Авторы показывают, что инклюзия в общеобразовательной школе означает не просто включение детей с особенностями развития и детей с инвалидностью в образовательный процесс, но это также построение такой атмосферы в школе, где комфортно и учиться, и работать всем: и детям, и учителям, и родителям.

Инклюзивная школа, в понимании авторов, это школа, где понятия «социального меньшинства» не существует, где каждый ученик становится очень

важным и значимым членом школьного сообщества, вне зависимости от каких-либо особенностей: пола, религии, языковой, этнической принадлежности и состояния здоровья. При этом все взрослые – педагоги, родители, администраторы, персонал школы и даже местные жители, живущие недалеко от школы, взаимодействуют как равноправные партнёры, проявляют участие и заинтересованность в судьбе детей в школе [123].

Основные ключевые концепции пособия выражаются в терминах «инклюзия», «барьеры на пути обучения и полноценного участия в школьной жизни», «ресурсы, направленные на поддержку обучения и полноценного участия в школьной жизни» и «поддержка разнообразия». Учитывая сложность разъяснения концепции «инклюзия», авторы используют такие способы для детализации вопросов, как «оси», «разделы», «индикаторы» и «вопросы». основополагающие идеи концепции инклюзии в образовании заключаются в следующих составляющих:

- Признание равной ценности всех учащихся и педагогов для общества.
- Повышение степени включения детей в общественную жизнь школ и одновременное уменьшение изолированности некоторых учащихся от школьной жизни.
- Совершенствование методики работы в школе с целью полного соответствия разнообразным потребностям всех учащихся, проживающих в районе школы.
- Устранение барьеров на пути образовательного процесса и полноценного участия в школьной жизни для всех учащихся, а не только для тех, кто имеет особые образовательные потребности и инвалидность.
- Признание различий между учениками в качестве ресурсов, способствующих педагогическому процессу, а не препятствий, требующих преодолений.
- Признание права детей на получение образования в школах по месту жительства.
- Улучшение ситуации в школах для всех участников образовательного процесса.
- Развитие взаимодействия и сотрудничества между школами и местными сообществами.
- Признание всеми взгляда на инклюзию в образовании как на один из важных аспектов инклюзии в обществе.

В данном Пособии включающие и исключаяющие подходы в образовании рассматриваются на основе трёх взаимосвязанных аспектов, в виде трёх осей, отражающих особенно важные векторы улучшения ситуации в школах: создание инклюзивной культуры, развитие инклюзивной политики и внедрение

инклюзивной практики. Эти три оси задают направления фокуса, направленного на изменение школ не только в отношении инклюзии, но и в более широком смысле.

Авторы подчеркивают, что в любом плане изменений, проводимых в школе, необходимо уделять внимание всем трём направлениям. При этом нужно отметить, что авторы намеренно помещают аспект «создание инклюзивной культуры» в основание треугольника, поскольку считают, что явно недостаточно внимания уделяется потенциалу позитивного или негативного влияния школьной культуры на характер и динамику реформ образования [123].

По мнению авторов, основой проводимых реформ и изменений является построение школьной культуры, которое затем может привести к изменениям и в других аспектах. Аспект «создание инклюзивной культуры» включает 2 раздела: «построение школьного сообщества» и «принятие инклюзивных ценностей», способствует созданию безопасного, терпимого сообщества, принимающего идеи сотрудничества, стимулирующего развитие всех своих участников и такого сообщества, в котором ценность каждого является основой общих достижений. Развитие школы на принципах инклюзивной культуры становится при этом постоянным и непрерывным процессом.

В соответствии с индикаторами «Показателей инклюзии» можно выделить следующие факторы инклюзивной культуры, влияющие на инклюзивность и доступность качественного образования:

- 1) взаимопомощь обучающихся друг другу;
- 2) взаимодействие коллектива школы друг с другом;
- 3) вовлеченность местного сообщества в жизнь школы;
- 4) полное принятие философии инклюзии;
- 5) уважение всеми достоинств друг друга;
- 6) принятие необходимых мер для создания безбарьерной среды.

Создание в школе единой системы ценностей инклюзивной культуры представляет собой непростую задачу, поскольку это результат больших усилий и кропотливой работы по внедрению в школьную жизнь таких ценностей, как доброжелательность, равенство и коллективизм. Приоритеты равенства, сопричастности, сотрудничества в аспекте формирования инклюзивной образовательной культуры в школах напрямую соотносятся с основными принципами инклюзивного образования, представляя собой подход, при котором ведущим является позитивное отношение к разнообразию учеников и их индивидуальным особенностям.

Публикация данного пособия «Показатели инклюзии» дала начало широкому обсуждению в научной сфере вопросов формирования инклюзивной культуры в организациях образования.

Так, исследователь Кумкум Теотия, научный сотрудник Университета Мерут, считает, что инклюзивная культура исходит из предпосылки, что все в школе – учащиеся, преподаватели, администраторы, вспомогательный персонал и родители – должны чувствовать, что они принадлежат школе и вносят свой вклад в ее жизнь. В фокусе школьной инклюзивной культуры считается, что разнообразный опыт, перспективы и таланты обогащают школьное сообщество. Инклюзивный класс – это класс, в котором ценится вклад всех учащихся, их семей и сообществ. В нем признается уникальность каждого учащегося, учитываются его языки, культура и интересы, а также выявляются и устраняются любые барьеры на пути к достижениям [124].

Автор подчеркивает, что «уважение приходит с любовью и пониманием способностей каждого ребенка. Все учащиеся являются активными, способными учениками с уникальным потенциалом, при этом они демонстрируют свою компетентность различными способами и прогрессируют с разной скоростью. Знание наших учеников требует от нас, учителей, выстраивания отношений с ними и понимания того, что мы привносим в эти отношения – нам нужно хорошо знать самих себя, чтобы иметь возможность по-настоящему узнать наших учеников. Наши предположения могут либо поддерживать инклюзивные практики, либо создавать дополнительные барьеры для обучения учащихся. Если учащиеся приходят с «ярлыками» или с заключением о каком-либо диагнозе, мы не должны предполагать, что они менее способны к обучению, чем их сверстники. Термин «школьная культура» обычно относится к убеждениям, восприятию, взаимоотношениям, установкам и писаным и неписаным правилам, которые формируют и влияют на каждый аспект функционирования школы, но этот термин также охватывает и нечто большее. Конкретные вопросы, такие как физическая и эмоциональная безопасность учащихся, оформление классных комнат и общественных пространств или степень, в которой школа признает расовое, этническое, языковое или культурное разнообразие» [124].

К. Теотия утверждает, что школьная культура является результатом как сознательной, так и бессознательной перспективы, ценностей, взаимодействия и практик, и она в значительной степени определяется конкретной институциональной историей школы. Учащиеся, родители, учителя, администраторы и другие сотрудники – все они вносят свой вклад в культуру своей школы, равно как и другие факторы, такие как сообщество, в котором расположена школа, политика, регулирующая ее работу, или принципы, на которых была основана школа.

Автор предлагает следующие характеристики позитивной школьной культуры:

- признаются и принимаются индивидуальные успехи учителей и учащихся;

- отношения и взаимодействия характеризуются открытостью, доверием, уважением;

- отношения между сотрудниками являются коллегиальными, основанными на взаимодействии и продуктивными, и все сотрудники придерживаются высоких профессиональных стандартов;

- учащиеся и сотрудники чувствуют себя эмоционально и физически в безопасности, а политика и условия школы способствуют безопасному обучению учащихся;

- школьные руководители, учителя и сотрудники демонстрируют позитивный, здоровый образ жизни;

- ошибки не наказываются как неудачи, но в них видят возможность учиться и расти как для учащихся, так и для учителей [124].

Шеманов А.Ю. и Екушевская А.С. анализируют понятие инклюзивной культуры и методологию ее определения и формирования в разных странах, при этом подчеркивают разные подходы к определению понятия «культура организации». Одно из них относит к культуре организации «правила игры», или, по сути, явные и неявные нормы поведения, выражающие психологическую атмосферу организации как то, что связывает ее членов вместе. Другое определение, по их мнению, описывает организационную культуру как систему разделяемых членами организации ценностей и убеждений, которая взаимодействует с людьми, структурами, контролирующими системами, задавая нормы поведения в организации. Наконец, следующее определение характеризует организационную культуру как определенный паттерн базовых допущений, изобретаемых, открываемых и развиваемых для того, чтобы противостоять внешним и внутренним угрозам единству организации, которым как конкретному способу восприятия этих проблем и обращения с ними обучаются и все новые члены в процессе их аккультурации [125].

Авторы обращают внимание на «молчаливые» компоненты культуры, такие как ценности, отношения и поведенческие нормы, варьирующие от доступных для наблюдения до недоступных для него. На поверхности находятся наблюдаемые характеристики школьной культуры, например, используемые учебные материалы, устав или провозглашенная цель и т. п. Гораздо сложнее выяснить, почему организация следует определенным нормам и правилам. Для выявления этих глубинных основ культуры нужно понять ценности и отношения, лежащие в основе тех или иных норм поведения в школе. А поскольку они напрямую не наблюдаемы, то необходимы особые процедуры их обнаружения, например, интервью с членами организации, фокусные наблюдения, долговременное взаимодействие с членами организации, позволяющие выяснять мотивирующие их представления. Таким путем можно проникнуть вглубь

организационной культуры школы, в лежащие в ее основе допущения, которые ее объединяют. При этом важно учитывать взаимодействие целей школы как образовательной организации и ее ценностей как инклюзивного сообщества (ценностей, не только декларируемых, но и составляющих «базовые допущения» членов школьного коллектива) [125].

Описывая опыт исследования школьной культуры в одной из городских начальных школ в полиэтничном районе США, авторы подчеркивают направленность исследования на практики управления, поведение персонала, язык, используемый в документах школы и в процессе интервью с персоналом. На основе анализа были идентифицированы три компонента инклюзивной культуры: инклюзивное лидерство, широкое видение школьного сообщества, разделяемый язык и ценности. Поскольку каждый чувствовал свою принадлежность сообществу, это позволяло коллективу школы сосредоточиться на задачах школьного обучения, несмотря на разнообразие индивидуальных различий детей, так как задача их инклюзии была уже решена.

Далее авторы представляют успешный опыт формирования инклюзивной культуры и практики, названный «соединяющей педагогикой», описанный исследователем из Великобритании Дж Корбетт. В данной работе были использованы аспекты инклюзивности, предлагаемые Т. Бутт и Эйнскоу в пособии «Показатели инклюзии»: описание инклюзивной политики, практики и культуры. Корбетт отмечает важную роль применения таких педагогических методов, как аффективное обучение, использование эмоционального интеллекта и создание школьной культуры, поощряющей различия, что означает умение видеть уникальные возможности в различиях и индивидуальности всех детей, обогащающие других. Говоря о школьной культуре в описываемом ею случае, она подчеркивает такую особенность, как отношение в школе к возникающим в процессе обучения проблемам с поведением детей. Они рассматриваются не как личная вина педагога, а как проблема всего коллектива школы, которую позволяет решать культура аргументированного диалога, а не конфронтации. Каждый ребенок с уважением выслушивается. Рассуждая над политикой данной школы, Корбетт отмечает хорошую организацию взаимодействия учителей с координатором по особым образовательным потребностям и помощниками по учебной поддержке.

В школах Новой Зеландии в регионе со значительной полиэтничностью также были исследованы вопросы формирования инклюзивного сообщества и инклюзивной культуры, с использованием «Показателей инклюзии» Бута и Эйнскоу. В этой работе делается акцент на необходимости инклюзивной культуры как в определенной мере противовеса государственной политике поддержки особых образовательных нужд. Эта политика строится на

дифференциации финансирования учащихся с различной выраженностью потребностей, определяющих необходимость образовательной поддержки. В свою очередь, эти политически обеспеченные категоризации детей и положение специальных педагогов, с одной стороны, и неолиберальная идеология и политика, поощряющая экономическую конкуренцию в обществе и среди учащихся в том числе, с другой, создает, по мнению автора, основу для практик сегрегации. Однако, как отмечается в работе, если культура представляет собой социальную конструкцию, коллектив школы может ее менять, пользуясь гибкостью системы обеспечения особых образовательных потребностей. При этом и от самой школы, и от ее лидеров зависит, какая обстановка, какая культура будет складываться в школе: основанная на равенстве и диалоге или на конкуренции и исключении.

Авторы дают описание работы австралийских исследователей, в которой сравнивается средняя школа, имеющая традиционную культуру, и инклюзивная школа, с использованием подхода к культуре как социальной конструкции, доступной изменениям. Исследователи выделили следующие категории для их сравнения: 1) модель поддержки и роль специального педагога; 2) характер фокуса культуры – на учащемся или на содержании обучения; 3) убеждения и установки, касающиеся инклюзивной школы и ответственности учителя за приспособление к разнообразным особым потребностям. Результаты показали, что в инклюзивной школе имелось большое число различных форм поддержки и участие специального педагога в планировании поддержки разнообразных потребностей детей в классе, в том числе, поддержки потребностей учащихся с высоким уровнем достижений. В работе отмечается, что, если школа использует методы, основанные только на традиционной педагогике, инклюзия не получает в ней успеха [125].

В заключении обзора вопросов формирования инклюзивной культуры и практики в разных странах авторы обращают внимание на два момента, которые заключаются в следующем: во-первых, понятие инклюзивной культуры разрабатывается с опорой на социальную модель инвалидности и социально-конструкционистский подход к пониманию культуры; во-вторых, в продвижении этого понятия существенное значение имеет также защита права на признание особой идентичности, обусловленной разными факторами (расовое происхождение, пол, инвалидность и пр.), для учета которых нередко используется интерсекционный подход. Эти два момента, считают авторы, влияют на понимание равенства и социальной справедливости, а также целей инклюзии и создаваемой в ее рамках инклюзивной культуры, политики и практики образовательных организаций [125].

Предлагаем рассмотреть точку зрения авторов Мазниченко М.А. и Якубовой Ф.Р., которые считают развитие инклюзивной культуры участников образовательных отношений залогом успешности инклюзивного образования. Анализируя существующую инклюзивную образовательную практику в школах, авторы отмечают, что инклюзивное образование пока не находит личностного принятия у всех педагогов, детей и родителей, поэтому не приносит желаемых результатов – более эффективной, чем в специальных коррекционных учреждениях или в условиях домашнего обучения, социализации, обучения и развития детей с ООП и с условной нормой развития. При этом они предполагают, что это связано с тем, что в школах не создаются необходимые условия, обеспечивающие результативность инклюзивного образования, притом, что само по себе оно обладает достаточно высоким потенциалом обучения, воспитания и социализации не только детей с ООП, но и их сверстников без ООП.

Основываясь на анализе мирового опыта и существующей практики, авторы подчеркивают, что основными условиями результативности инклюзии выступают:

- постоянное тьюторское сопровождение ребёнка с особыми образовательными потребностями;
- меньшая наполняемость инклюзивного класса;
- наличие в штате организации образования таких специалистов как учитель-дефектолог, учитель-логопед, педагог-психолог, медицинский работник, специалист ЛФК;
- специальное материально-техническое обеспечение инклюзивного процесса (безбарьерная среда, специализированное учебное оборудование и программное обеспечение);
- развитие инклюзивной культуры всех субъектов процесса инклюзивного образования: предварительная подготовка участников образовательных отношений (педагогов, родителей как детей с ООП, так и сверстников без ООП, учащихся с особыми и с традиционными образовательными потребностями) к построению взаимоотношений, к обучению в условиях инклюзии [126].

Однако, как считают авторы, большинство названных условий не соблюдается или соблюдается не в полной мере, что и не позволяет получить ожидаемые позитивные результаты. Обобщая обзор материалов научно-методической литературы, авторы отмечают ряд недостатков организации инклюзивного образования в своей отечественной системе образования:

- не во все учебные заведения в необходимом объёме внедрены специально адаптированные учебные программы, дистанционные программы обучения;

- не каждое учебное заведение разрабатывает индивидуальные учебные планы для лиц с особыми образовательными потребностями;
- неразвитость безбарьерной инфраструктуры большинства учебных заведений;
- недостаточно сформированный уровень знаний об особенностях лиц с ООП, навыков взаимодействия с ними у педагогов, администрации учебного заведения, а также родителей детей без ООП[126].

В качестве важного условия для решения указанных проблем авторы видят формирование инклюзивной культуры участников образовательных отношений. По мнению авторов, у большинства из них такая культура не сформирована, чему свидетельством является наличие заблуждений и мифов, связанных с инклюзивным образованием. В связи с этим чрезвычайно важным они считают повышение уровня инклюзивной культуры через разъяснительную работу, повышение квалификации педагогов, использование разнообразных форм работы.

Говоря о мифах и заблуждениях, в частности, авторы указывают на такие моменты, как:

- неверное понимание инклюзивного класса, так как часто участники образовательных отношений имеют ограниченное представление о детях с особыми образовательными потребностями. Авторы утверждают при этом, что инклюзия – это совместное обучение детей с традиционными и особыми образовательными потребностями, при котором все участники образовательных отношений (педагоги, администрация школы, родители, сами дети) стремятся создать условия для реализации этих особых образовательных потребностей и от этого выигрывают сами;
- неверное понимание участниками образовательных отношений феномена особых образовательных потребностей. Однако особые образовательные потребности – это центральное понятие инклюзии, под которым следует понимать особенности детей, требующие психолого-педагогической помощи в социализации, освоении образовательной программы. Задача инклюзивного образования – обнаружить и реализовать актуальные и потенциальные возможности (энергетические, когнитивные, моторные и другие), которые проявляет ребёнок в процессе обучения;
- неверное понимание участниками образовательных отношений целей инклюзивного класса. Как педагоги, так и родители зачастую считают, что цель такого класса прежде всего – помочь детям с особыми образовательными потребностями освоить образовательную программу. Однако на самом деле основная цель – это помочь таким детям социализироваться, полноценно реализовать себя в различных социальных ролях: найти любимое дело, получить

профессию, создать семью, иметь друзей, хобби и др. По отношению к детям без ООП какие-либо особые цели в условиях инклюзии не выделяются. Вместе с тем инклюзивный класс обладает более высоким воспитательным потенциалом, чем традиционный класс: это и развитие эмпатии, саморегуляции поведения, коммуникативных способностей, и духовно-нравственное воспитание. И эти возможности необходимо использовать в полной мере, считают авторы;

- неадекватное отношение участников образовательных отношений к детям с особыми образовательными потребностями. Необходимое гуманистическое отношение (принятие, уважение и стремление помочь, действенное человеколюбие) подменяется агрессивностью, жалостью, неприятием и отторжением. Важной составляющей инклюзивной культуры выступает терпеливое отношение к детям с особыми образовательными потребностями. Часто родители детей без ООП считают, что дети с особыми образовательными потребностями мешают их детям учиться, создают ситуации для проявления их детьми агрессивности и жестокости. На самом же деле инклюзивный класс создаёт неограниченные возможности, чтобы ребенок без ООП научился справляться со своими негативными эмоциями, адекватно выражать их, принимать сверстников, кардинально в чём-то от него отличающихся, продуктивно общаться с разными людьми в различных ситуациях;

- невладение участниками инклюзивных образовательных отношений способами социального взаимодействия в таких условиях. Важно, чтобы педагоги, работающие в инклюзивном классе, учили детей таким специфическим моделям социального взаимодействия как оказание ребёнку с особыми потребностями помощи в учёбе, привлечение такого ребёнка к генерированию креативных идей в играх, умение понять нежелание ребёнка общаться в данный момент и оставить его в покое, помочь ребёнку с психическими и эмоциональными нарушениями справиться со своими негативными эмоциями и др. [126].

Авторы приходят к заключению о том, что низкий уровень инклюзивной культуры участников образовательных отношений, наличие названных заблуждений и мифов приводят к тому, что значительное количество педагогов отказываются работать в инклюзивных классах и группах детского сада.

Среди основных причин отказа педагоги называют следующие:

- большая наполняемость класса/группы;
- недостаточный объём знаний о психолого-педагогических особенностях детей с особыми образовательными потребностями, о специфике их обучения, о нормативной правовой базе инклюзивного образования;
- в условиях отсутствия постоянного тьютора дети с ООП отнимают очень много времени педагога, требуют повышенного внимания, и у него не остаётся

времени на остальных детей в классе, что приводит к снижению дисциплины и успеваемости;

- непринятие родителями детей без ООП факта совместного обучения.

В связи с этим авторы акцентируют внимание на важности вопроса специальной подготовки участников образовательных отношений, формирования у них инклюзивной культуры. Для решения такой проблемы авторы предлагают проведение курсов повышения квалификации для учителей начальных классов и учителей-предметников. Программа данных курсов должна быть направлена на формирование эффективной, качественной, современной образовательной системы в области инклюзивного образования. В результате освоения программы учитель должен обладать навыками решения профессиональных задач, связанных с личностно ориентированным подходом к обучению и развитию лиц с ООП, социальной адаптацией лиц с ООП в организациях образования, разработкой индивидуальной образовательной программы, осуществлением психолого-педагогического сопровождения процессов социализации и профессионального самоопределения лиц с ООП, в целом, формированием общей инклюзивной культуры в организациях образования.

С целью формирования у участников образовательных отношений инклюзивной культуры авторы считают целесообразным организовывать следующие формы работы:

- родительские клубы с участием родителей детей с особыми и традиционными образовательными потребностями;

- различные формы неформального общения детей с особыми и традиционными образовательными потребностями: походы, чаепития, игры, совместное проведение праздников, посещение музеев, экскурсии, общение в социальных сетях и др.;

- консилиумы по обсуждению особенностей и путей оказания помощи детям с особыми образовательными потребностями с участием представителей детей и родителей класса, учителей-предметников, классного руководителя, педагога-психолога, социального педагога, логопеда (педагога-дефектолога), медицинского работника, тьютора;

- совместный просмотр и обсуждение детьми, родителями и педагогами класса художественных фильмов, раскрывающих успешную жизнь и профессиональную карьеру, самореализацию людей с особыми образовательными потребностями. Например, фильмы «Перед классом», повествующий о том, как ребёнок с синдромом Турета (непроизвольный лай) стал учителем начальных классов и др.;

- мастер-классы и тренинги, открытые уроки и консультации педагогов, у которых получилось оказать действенную помощь ребёнку с особыми образовательными потребностями, на которых они делятся опытом с родителями, коллегами;

- совместное обсуждение всеми участниками образовательных отношений в инклюзивном классе (педагоги, дети, родители) возникших проблем и способов их решения;

- лекции и консультации специалистов (психолога, дефектолога, медицинского работника, тьютора) об особенностях конкретных детей с особыми образовательными потребностями, учащихся в данном инклюзивном классе и об оптимальных способах налаживания взаимоотношений с ними, оказания им помощи [126].

Авторы заключают, что привитие толерантности и терпимости, готовности помочь человеку с особыми образовательными потребностями можно реализовать только с помощью активного включения в деятельность и расширения знаний о людях, имеющих какие-либо особенности и отличия от других.

Соглашаясь с доводами вышеназванных авторов с тем, что формирование инклюзивной культуры участников образовательных отношений является важным условием успешности инклюзивного образования, предлагаем рассмотреть взгляд автора Сигал Н.Г. на этот вопрос. Проводя обзор международного опыта, Сигал Н.Г. утверждает, что стратегической целью инклюзивного образования является создание инклюзивного общества как подлинно гуманистического общества, фундаментальным базисом которого является инклюзивная культура.

Изучая успешный мировой опыт реализации инклюзивной практики, автор обращает внимание на то, что готовность руководителя школы к проектированию и реализации качественной модели управления, целенаправленному и последовательному проведению школьной политики в отношении инклюзивного образования и созданию сплоченной профессиональной команды оказывает позитивное влияние на климат в педагогическом коллективе и имеет решающее значение в достижении успеха в данном процессе [127].

Перед руководителем школы, являющимся лидером инклюзивного движения, стоит непростая задача по формированию инклюзивной культуры школы. Это сложный циклический процесс, который реализуется на базе традиционно сложившейся в школе культуры, представляющей собой совокупность ценностей, взглядов и убеждений всего коллектива школы, что

обуславливает возникновение всевозможных барьеров, противоречий, конфликтных ситуаций и временных неудач.

Однако переживание и прохождение периодов кризиса являются закономерными явлениями на пути становления и развития любого инновационного процесса и его движущей силой. Принципиально важным в работе руководителя школы в процессе построения школьного инклюзивного сообщества является использование комплексного подхода к реализации следующих принципов:

1) принцип принятия идеи инклюзивного образования как основы для активного продвижения новаторских решений, направленных на максимальное включение и участие детей с ограниченными возможностями в целостный образовательный процесс и искоренение любых форм маргинализации в отношении данной категории детей и их эксклюзии;

2) принцип расширения и взаимообогащения отношений, предусматривающий усиление внимания руководства школ к работе с коллективом педагогов, командой междисциплинарных специалистов, родителями и представителями общественных организаций и ведомств и стимулирование развитие атмосферы взаимного доверия и уважения друг к другу с целью устранения возможных разногласий в работе и поиске наиболее приемлемых решений;

3) принцип доступности, реализация которого предполагает заинтересованное и эффективное взаимодействие директоров школ со всеми участниками педагогического процесса, основанного на открытом диалоге и тесном сотрудничестве в различных сферах деятельности школы;

4) принцип рефлексии предусматривает планирование и разработку научно-обоснованных педагогических подходов, основанных на комплексной оценке и анализе информации, представленной педагогами, родителями, членами различных организаций и ведомств, к принятию мер, способствующих генерированию новых смыслов в перспективном плане развития школы;

5) принцип открытого профессионального сотрудничества, способствующий обеспечению когерентности в действиях всех участников в процессе совместного планирования и обучения детей;

6) принцип интенциональности заключается в максимальной устремленности руководителей к принятию и разделению всеми членами школьного коллектива системы базовых ценностей, убеждений и отношений с целью создания инклюзивной культуры в школе. При этом темпы развития и количество предполагаемых изменений должны быть тщательно спрогнозированы с целью избежать риска оказания давления на коллектив единомышленников.

Реализация данных принципов в процессе внедрения инклюзивного образования, задает тон последующей их реализации коллективом школы, индикатором эффективности которой является то, насколько данная система принципов становится естественной основой организационной структуры школы, отраженной в различных сферах деятельности и взаимодействия между всеми участниками процесса. [127].

Одним из важных международных документов в области реализации прав детей с особыми образовательными потребностями на получение образования в общеобразовательных школах является Саламанкская декларация «О принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями», принятая в г. Саламанка, в Испании в 1994 году. Более трехсот участников данной «Всемирной конференции по образованию лиц с особыми потребностями: доступ и качество», представляющих 92 правительства и 25 международных организаций, подтвердили приверженность образованию для всех, признавая необходимость и безотлагательность обеспечения образования для детей, молодежи и взрослых с особыми потребностями в рамках обычной системы образования.

Саламанкская декларация, обращаясь ко всем правительствам с призывом соблюдения основного права всех детей на образование, определила важные факторы, обеспечивающие инклюзивность и доступность образования:

- высокий приоритет совершенствованию систем образования с целью охвата всех детей, с учетом их индивидуальных различий и трудностей;
- нормативное правовое обеспечение главного принципа инклюзивного образования «школа для всех»;
- поощрение обмена опытом со странами, имеющими опыт инклюзивного образования;
- создание механизмов на основе децентрализации и широкого участия в области планирования, мониторинга и оценки предоставляемого образования для детей с ООП;
- поощрение участия родителей, общественных организаций в процессах планирования и принятия решений, касающихся удовлетворения специальных образовательных потребностей;
- акцентирование усилий к разработке стратегий, касающихся раннего выявления таких потребностей и принятия конкретных мер, а также профессиональных аспектов инклюзивного образования;
- включение в программы подготовки и повышения квалификации педагогов развитие компетенций по работе с детьми с особыми образовательными потребностями.

Определяя руководящие принципы деятельности на национальном уровне, Саламанкская декларация указывает на необходимость укрепления на всех уровнях координации усилий между образовательными органами и лицами, ответственными за вопросы здравоохранения, занятости и социального обслуживания для обеспечения согласованности усилий и их взаимодополняемость [128].

Важное значение придается вопросу развития инклюзивных школ и принятию таких мер, как взаимосвязь целенаправленной инклюзивной политики с надлежащими финансовыми ресурсами, проявление усилий по информированию общественности с целью борьбы со стереотипами и привитию осознанных и позитивных позиций, осуществление широкой программы подготовки кадров и организация необходимых вспомогательных услуг. При этом в данном документе большое внимание обращается на необходимость изменений для реализации принципов инклюзивности и доступности в школах: учебный план, здания, организация школьного обучения, педагогика, оценка, набор персонала, идеалы школы и внеклассные мероприятия. В разделах декларации раскрыто содержание таких аспектов, как «гибкость учебного плана», «управление школой», «информация и научные исследования», «набор и подготовка педагогического персонала», «внешние службы поддержки», «потребности в ресурсах» и других.

Провозглашая инклюзивность и доступность в качестве главного направления в развитии образования, Саламанкская декларация подчеркивает особенность принципиального подхода, который заключается в том, что не ребенок, а система образования должна приспособливаться к особенностям и потребностям каждого ребенка. При этом не исключается и тот факт, что наряду с совместным обучением в общеобразовательных школах, некоторые дети могут обучаться в специальных организациях [128].

Необходимо отметить, что важные основополагающие принципы Саламанкской декларации, также как и положения предыдущей Джомтьенской Всемирной декларации об образовании для всех (1990 г.) [129] и последующие Дакарские рамки действий «Образование для всех: выполнение наших общих обязательств» (2000 г.) [130] послужили мощным толчком к расширению исследований в области инклюзивного образования в разных странах мира. Разумеется, уровень социально-экономического развития каждой конкретной страны влияет на формирование аспектов инклюзивного образования: инклюзивной политики, инклюзивной культуры, инклюзивной практики. В связи с этим в настоящее время страны находятся на разных этапах реализации вышеназванных международных документов и других международных конвенций.

Образовательная политика Казахстана направлена на выполнение задач ЦУР-4 ООН, обозначенных в Повестке дня в области устойчивого развития на период до 2030 г [131]. ЦУР 4 – Образование-2030 нацелена на обеспечение равных возможностей образования целостным образом в перспективе обучения на протяжении всей жизни, предоставление всеобщего дошкольного, начального и среднего образования, а также равного доступа к дальнейшим возможностям образования для молодежи и взрослых в течение жизни. Одной из основных принципиальных позиций Повестки Образование-2030 является положение о том, что право на образование представляет собой основополагающее право человека и для его реализации страны должны обеспечить всеобщий справедливый доступ к инклюзивному и качественному образованию для всех. Образование должно быть ориентировано на полный расцвет человеческой личности и способствовать взаимопониманию, терпимости, дружбе и миру [132].

Важной задачей нашего государства в области развития образования является обеспечение равного доступа к качественному образованию всем детям с учетом их особых потребностей и индивидуальных возможностей. Глава государства Касым-Жомарт Токаев неоднократно подчеркивал, что «...наше образование должно быть доступным и инклюзивным» [133]. В Послании президента нашей страны народу Казахстана от 1 сентября 2023 г. мы видим подтверждение актуальности инклюзивной политики государства, когда он сказал о том, что «...Неотъемлемым правом каждого ребенка является право на получение качественного школьного образования. И слово «качественное» здесь ключевое. Поэтому необходимо последовательно улучшать качество образования, повышать компетенции педагогов» [134].

В Социальном кодексе РК, принятом 20 апреля 2023 года, в ст.3 «Принципы государственной политики в сфере социальной защиты» принцип «адресность, доступность и дифференцированный подход» указан среди таких принципов, как «равноправие и недопустимость ограничения прав человека и гражданина в сфере социальной защиты, превентивность, солидарность и коллективная ответственность государства, работодателей и граждан в системе социального обеспечения, прозрачность и справедливость использования экономических ресурсов, а также соразмерность задачам государственной политики в сфере социальной защиты» [135].

Обращая фокус внимания на исследуемое понятие «инклюзивность и доступность качественного образования», нельзя обойти стороной такой документ в сфере образования, как «Концепция развития дошкольного, среднего, технического и профессионального образования Республики Казахстан на 2023–2029 годы», утвержденный Постановлением Правительства РК 28 марта 2023 года (далее – Концепция). Важность данного документа в том, что на основе

результатов реформ и инициатив, реализованных в предыдущие годы, новое видение развития казахстанского образования заключается в переориентации с приоритетных ранее системных проблем в образовании и проблем педагогического сообщества на обучающегося и его потребности. В качестве ключевого ориентира системы образования страны определено «создание в организациях образования условий для того, чтобы не только поднимать уровень образованности человека, но и создать атмосферу, которая будет способствовать формированию высоконравственной и всесторонне развитой личности, обладающей ключевыми компетенциями выпускника, способного реализовать творческий потенциал в динамичных социально-экономических условиях, как в собственных жизненных интересах, так и в интересах казахстанского общества» [136].

Одним из ключевых отечественных документов, базирующихся на принципах инклюзии, приведенных в вышеуказанном пособии «Показатели инклюзии», является Рамка мониторинга инклюзивного образования в Республике Казахстан (далее – Рамка), разработанная АО «Информационно-аналитический центр» по заказу Министерства образования Республики Казахстан в 2017 году. Единая рамка мониторинга разработана на основе международного опыта и результатов соцопроса в 5 регионах, и включает целевые индикаторы инклюзивного образования с методикой их расчета. Целью данного документа является оценка достигнутого прогресса в области равного доступа к качественному образованию для всех и продвижение принципов инклюзивности в государственной образовательной политике. Авторы Рамки предлагают проводить мониторинг на уровне организаций образования в форме социологического исследования уполномоченной организацией. Наряду с этим индикаторы Рамки могут использоваться для самооценивания организаций образования через анкетирование обучающихся и/или их родителей, педагогов, администрации. Мониторинг направлен на оценку того, как национальные инициативы воспринимаются в организациях образования, например, насколько школа способствует развитию общих инклюзивных ценностей; предоставляет ли школа возможность для профессионального развития педагогов в области инклюзивного образования; созданы ли в школе условия для удовлетворения особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей детей и другое. Необходимо отметить, что индикаторы Рамки разработаны в соответствии с тремя аспектами «Показателей инклюзии»: «создание инклюзивной культуры», «разработка инклюзивной политики», «развитие инклюзивной практики» [123].

Содержание Рамки отражает основные направления развития инклюзивного образования: совершенствование нормативного обеспечения и менеджмента;

обеспечение кадровыми, методическими, материально-техническими ресурсами. Однако индикаторы Рамки, направленные на оказание помощи организациям образования в самостоятельной разработке шагов по созданию инклюзивной образовательной среды, до настоящего времени управленческими структурами и педагогами не были восприняты как руководство к действию [137].

Вместе с тем индикаторы Рамки, также как и рекомендации «Показателей инклюзии», были использованы при проведении исследования с целью изучения состояния инклюзивного образования в организациях среднего образования и выработки рекомендаций по организации инклюзивной образовательной среды в современной казахстанской школе.

Исследование проводилось центром инклюзивного образования НАО им. И. Алтынсарина, инструментарий к которому был разработан в соответствии с тремя аспектами «Показателей инклюзии» и индикаторов Рамки. Для обеспечения валидности данных был выбран способ триангуляции методов, с применением как количественных, так и качественных методов сбора данных. Среди количественных методов выбрано анкетирование, среди качественных – интервью и анализ существующих данных: действующее законодательство Республики Казахстан, данные других исследований за последние 5 лет, и статистические данные в сфере образования Казахстана за последние 3 года. В качестве основной гипотезы исследования было взято утверждение: «в Казахстане инклюзивное образование провозглашается, однако на практике наблюдаются недостаточно системно и последовательно выстроенные подходы к реализации принципов инклюзивного образования». Поэтому основными вопросами исследования были определены следующие: «Каково состояние инклюзивного образования в Казахстане на настоящий период? Что необходимо предпринять для достижения целей, поставленных государством по развитию инклюзивного образования?». Целевую аудиторию исследования представили 16 763 педагога, 51 412 родителей, 723 специалиста ПМПК и 1 822 специалиста КППК из всех областей и 3 городов республиканского значения, всего 70 720 респондентов.

В разрезе аспекта «создание инклюзивной культуры» изучалась проблема социального свойства при внедрении инклюзивного образования, которая заключается в распространенных стереотипах и предрассудках, в том числе, в неготовности или отказе педагогов, обучающихся и их родителей принять идеи инклюзии. Построение инклюзивной образовательной культуры в школе является одним из важнейших условий успешности включения учащихся с особыми образовательными потребностями в школьный социум. Обязательное условие эффективной работы – это взаимосвязь и слаженная работа всех служб

в организации образования: психологической, педагогической, социальной, медицинской. Квалифицированная поддержка семьи, воспитывающей ребенка с особыми образовательными потребностями, помогает преодолеть дополнительные воздействия на личность ребенка, осознать собственные возможности, способности [138].

Для исследования проблемы использовались индикаторы в части инклюзивной культуры, которые предложены в «Показателях инклюзии» [123]:

- 1) все обучающиеся помогают друг другу;
- 2) коллектив взаимодействует друг с другом;
- 3) все местное сообщество вовлечено в деятельность школы;
- 4) коллектив школы, администрация, обучающиеся и родители (опекуны) разделяют философию инклюзии;
- 5) коллектив и учащиеся относятся друг к другу, как к человеку, так и исполнителю роли (учащегося, учителя);
- 6) коллектив принимает все меры для устранения барьеров на пути к обучению и участию во всех аспектах жизнедеятельности школы.

Результаты показали, что в основных нормативных документах в сфере образования правовая основа индикаторов инклюзивной культуры в целом имеется, однако требует уточнений в части обозначения и формулировки индикаторов. С целью выяснения состояния инклюзивной культуры в организациях среднего образования страны родителям, а также специалистам ПМПК и КППК всех регионов Казахстана были предложены вопросы анкеты в соответствии с индикаторами инклюзивной культуры. Ниже приведены некоторые примеры из результатов опроса. На просьбу к родителям высказать свое мнение по поводу того, доброжелательно ли относятся ко всем ученикам в школе, где учится их ребенок, подавляющая часть опрошенных высказалась положительно (80%), 13% – затруднились ответить, а 7% – ответили отрицательно (Рисунок 1).

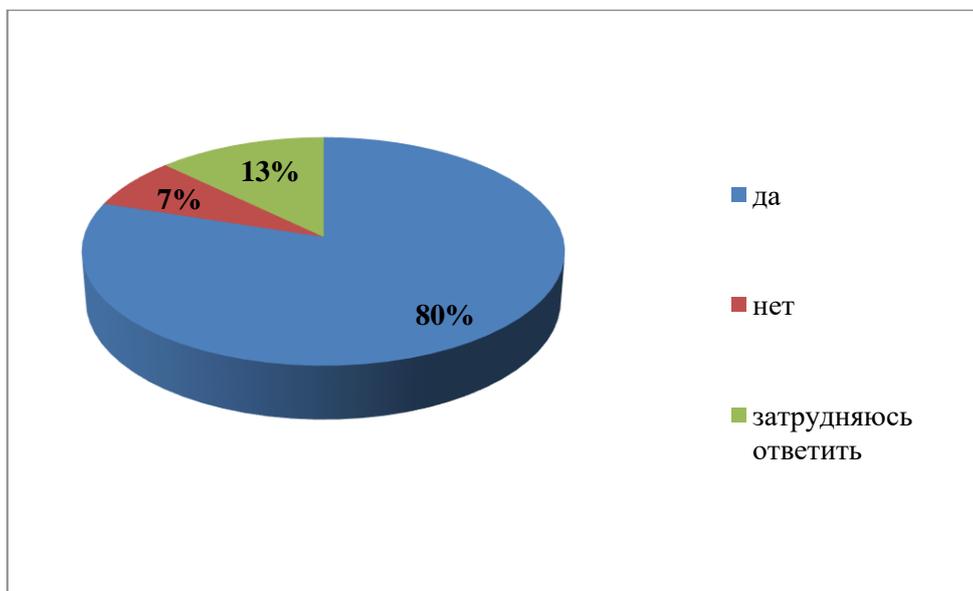


Рисунок 1 – Показатели опроса родителей по вопросу о доброжелательном отношении ко всем ученикам в школе

При сравнении результатов опроса в разрезе города и села видно, что доля сельских родителей, считающих, что в школе доброжелательно относятся ко всем ученикам, несколько выше, чем городских, также как и доля тех, кто ответил отрицательно. При этом доля затруднившихся с ответом выше на несколько процентов у городских родителей (Рисунок 2).

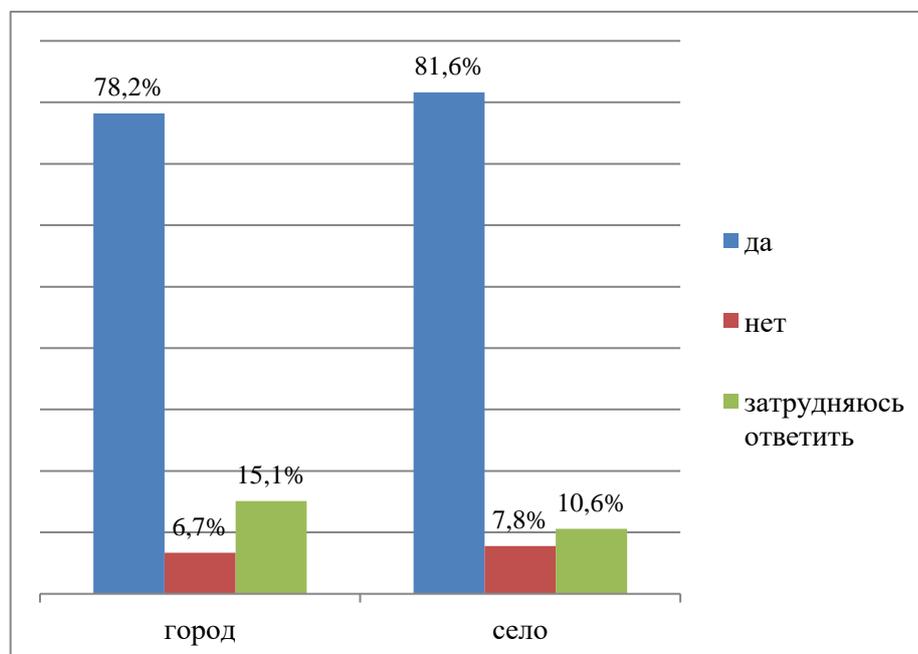
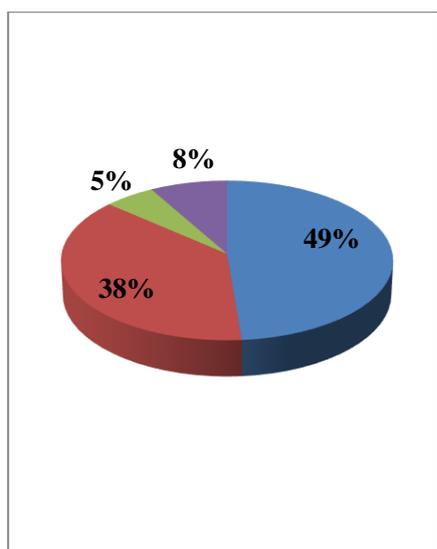


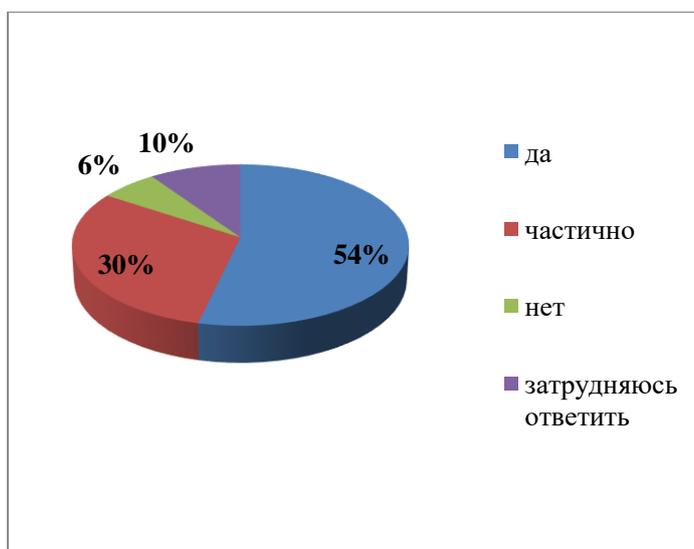
Рисунок 2 – Показатели опроса родителей по вопросу о доброжелательном отношении ко всем ученикам в школе в разрезе «город-село»

По данным показателям можно судить о том, что подавляющее большинство родителей уверены в доброжелательном отношении ко всем ученикам школы, однако вызывает озабоченность 1/5 часть родителей или около 20%, которая не согласна с этим или затруднились с ответом. Следовательно, в этом направлении необходимо усилить работу всем заинтересованным сторонам.

Результаты ответов на этот же вопрос специалистов ПМПК и КППК всех регионов страны показали, что мнения специалистов ПМПК разделились так, что около половины из них ответили положительно (49%), при этом доля тех, кто выбрали ответ «частично», составила 38%, затруднились с ответом – 8%, а категорично «нет» ответили 5% респондентов. Мнения специалистов КППК выглядят так, что больше половины из них ответили положительно (54%), при этом доля тех, кто выбрали ответ «частично», составила 30%, затруднились с ответом – 10%, а категорично «нет» ответили 6% респондентов. В целом по средним значениям показателей всех специалистов больших различий не наблюдается (Рисунок 3).



Мнения специалистов
ПМПК

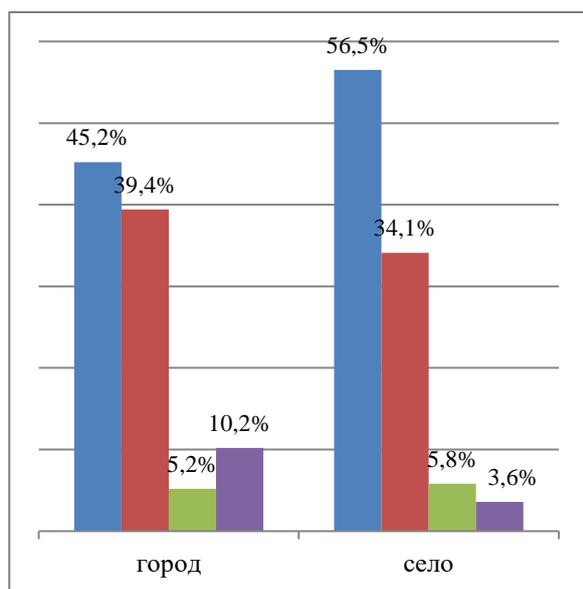


Мнения специалистов КППК

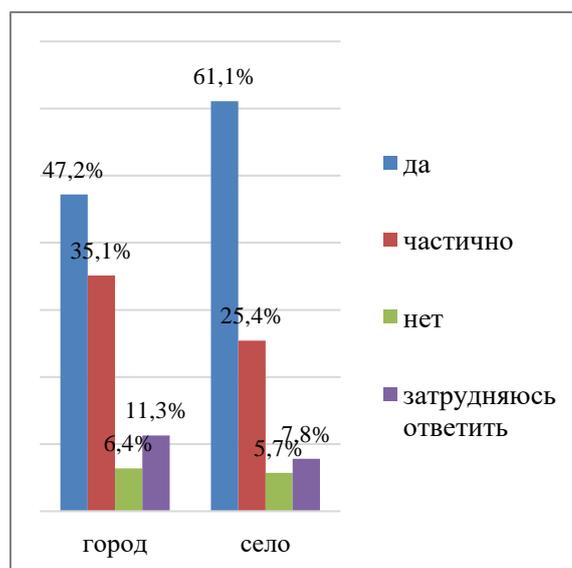
Рисунок 3 – Показатели мнения специалистов ПМПК и КППК по вопросу о том, доброжелательно ли в школах относятся ко всем ученикам

Анализ показателей по данному вопросу в разрезе города и села показал, что доля специалистов ПМПК и КППК, работающих в селе и считающих, что в школах доброжелательно относятся ко всем ученикам, несколько выше, чем городских. При этом доля городских специалистов, давших ответ «частично» и затруднившихся в ответе, несколько выше, чем у опрошенных сельских

специалистов. В целом средние показатели всех респондентов в разрезе города и села сильно не отличаются (Рисунок 4).



Мнения специалистов ПМПК



Мнения специалистов КППК

Рисунок 4 – Показатели мнения специалистов ПМПК и КППК по вопросу о том, доброжелательно ли в школах относятся ко всем ученикам (в разрезе город-село)

По данным показателям, можно судить о том, что в среднем только около половины специалистов ПМПК и КППК уверены в доброжелательном отношении ко всем ученикам школы. Этот показатель намного ниже, чем средний показатель опроса родителей по этому же вопросу (80%). В связи с этим данный факт вызывает много вопросов по поводу оснований для такого мнения. Следовательно, можно сделать вывод о том, что требуют изучения такие вопросы, как: взаимодействие общеобразовательных школ со специальными организациями, организация психолого-педагогического сопровождения обучающихся в школе, повышение профессиональных компетенций педагогов в создании комфортной образовательной среды.

Подводя итоги по всем индикаторам инклюзивной культуры, было сделано заключение о том, что построение инклюзивной образовательной культуры в школе является одним из важнейших условий успешности включения обучающихся с особыми образовательными потребностями в школьный социум. Создание инклюзивной культуры в школе способствует созданию безопасного, терпимого сообщества, разделяющего идеи сотрудничества, стимулирующего

развитие всех своих участников; сообщества, в котором ценность каждого является основой общих достижений.

Такая школьная культура создаёт общие инклюзивные ценности, которые разделяются и принимаются всеми сотрудниками школы, учениками, администраторами, родителями/законными представителями. В инклюзивной культуре эти принципы и ценности влияют как на решения в отношении всей школьной политики, так и на ежеминутную практику обучения в каждом классе. Развитие школьной инклюзивной культуры становится при этом непрерывным процессом.

Подводя итоги Доклада, эксперты предлагают всем странам ряд рекомендаций в качестве факторов, обеспечивающих инклюзивность и доступность качественного образования:

- в инклюзивном образовании должны участвовать все обучающиеся;
- особую роль играет позитивная атмосфера в классе, где учителя видят старания ученика и оказывают ему поддержку, чувство принадлежности к школе и классу особенно важно для уязвимых детей;
- школы должны эффективно организовать общение с семьей, предоставлять понятную информацию для всех родителей, так как они должны иметь право голоса в решениях по вопросам обучения ребенка;
- необходимо развивать партнерство как ключевой компонент для достижения инклюзии, необходимо совершенствовать обмен данными для раннего вмешательства и смягчения изначально неблагоприятных условий обучения;
- необходимы механизмы гибкого перераспределения человеческих и материальных ресурсов для обеспечения общеобразовательных школ поддержкой специалистов;
- необходимо использовать эффективную концепцию универсального дизайна обучения для обеспечения каждому ребенку возможности реализации своего потенциала;
- чрезвычайно важным вопросом является подготовка педагогов к инклюзивному образованию;
- сбор данных для инклюзии должен быть уважительным, необходимо избегать ярлыков и стигматизации;
- на пути к инклюзивному обществу каждое общество выбирает свой путь, но обмен опытом необходим на национальном, региональном и международном уровнях [139].

3 Методические рекомендации по развитию ключевых аспектов инклюзивного образования

Современное общество не может считаться полноценным, если в отношении какой-либо группы людей существует дискриминация. Инклюзивное образование – это результат развития идей гуманизма, основывающихся на исключительной ценности человеческой личности, ее уникальности, праве на достойную жизнь, какими бы ни были ее физическое или умственное состояние, праве на обладание всеми ценностями современной цивилизации. *Тем не менее в современных условиях государство не способно обеспечить равноправное участие и равные возможности в получении качественного образования для социально незащищенного населения и людей с ограниченными возможностями* [140].

Обобщение теоретико-философских основ инклюзивного образования позволяет сформулировать следующие методологические принципы развития ключевых аспектов инклюзивного образования:

– научность (разработка теоретико-методологических основ инклюзивного обучения, программно-методического инструментария, анализ и мониторинг результатов внедрения инклюзивного обучения, оценка эффективности технологий, используемых для достижения положительного результата, проведение независимой экспертизы);

– системность (обеспечение равного доступа к качественному образованию детей с особыми образовательными потребностями, преемственности между уровнями образования: ранняя помощь – дошкольное образование – общее среднее образование);

– вариативность, коррекционная направленность (организация личностно ориентированного учебного процесса в комплексе с коррекционно-развивающей работой для удовлетворения социально-образовательных потребностей, создание условий для социально-трудовой реабилитации, интеграции в общество детей с нарушениями психофизического развития, в том числе детей-инвалидов);

– гуманизация (осуществление личностно ориентированного, индивидуального, дифференцированного, гуманистического подходов);

– социальная ответственность семьи (воспитание, обучение и развитие ребенка, создание надлежащих условий для развития его природных способностей, участие в учебно-реабилитационном процессе);

– межведомственная интеграция и социальное партнерство (координация действий различных ведомств, социальных институтов, служб с целью оптимизации процесса образовательной интеграции детей с особыми образовательными потребностями) [140].

Обобщая сказанное, сделаем методологический вывод о том, что инклюзивное образование – это, по сути, процесс развития общего образования, который подразумевает реализацию гуманистического принципа доступности образования для всех, в плане приспособления к различным нуждам всех детей. Такой методологический подход обеспечивает доступ к образованию и для детей с особыми потребностями. Инклюзивное образование стремится развить методологию, направленную на детей и признающую, что все дети – индивидуумы с различными потребностями в обучении. Инклюзивное образование старается разработать гуманистический подход к преподаванию и обучению, который будет более гибким для удовлетворения различных потребностей в обучении. Если преподавание и обучение станут более эффективными в результате изменений, которые внедряет инклюзивное образование, тогда выиграют все дети, а не только дети с особыми потребностями.

Необходимо отметить и концептуальное положение о том, что понятие «инклюзия» имеет не только образовательный, но и глубокий общественный смысл [140]. По сути, это социальная связь между государством и каждым индивидуумом, осуществляемая посредством образования. На наш взгляд, инклюзивное образование является показателем гуманности общества и непременным условием его устойчивого развития. Ведь самое гуманное и фундаментальное право любого человека – это право на образование, и этого права нельзя лишать никого.

Образование – это самое первичное средство, необходимое для дальнейшего развития, благодаря которому дети могут покончить с нищетой и стать полноценными членами общества. Человек не в состоянии пользоваться ни одним из гражданских, политических, экономических и социальных прав, если не имеет образования. Образовательная система должна удовлетворять потребности каждого учащегося, чтобы он знал свои права, учился и развивался.

Возможности, цели, содержание и значения инклюзивного образования требуют расширения, так как модели интеграции еще не являются удовлетворительными, чтобы отвечать потребностям учеников. Различные формы и по разным причинам исключения учащихся из школ подвергают сомнению способность образовательных систем обеспечивать эффективное обучение. Как утверждает заместитель генерального директора ЮНЕСКО Чьян Танг, «качество инклюзии – это не только обеспечение доступа, но и обеспечение успеха каждого человека в образовательном процессе с раннего детства до взрослой жизни при качественном образовании и твердом фундаменте для дальнейшего образования. ЮНЕСКО утверждает, что продвижение систем

инклюзивного образования – ключ к тому, чтобы помочь всем тем, кто исключен из образовательной системы» [140].

Следовательно, концепция инклюзивного образования является неотъемлемой частью фундаментального гуманистического принципа равенства образовательных возможностей людей. Концепция инклюзии – это целостный подход к решению многих из человеческих проблем. Все идет от убеждения, что все дети должны посещать школы, независимо от их культурного и социального уровня, от их способностей и возможностей. Мы должны сосредоточиться на обеспечении равного формального доступа ко всем типам образования. ЮНЕСКО определяет инклюзию как «процесс обращения и реагирования на разнообразие потребностей всех обучающихся через увеличение участия в обучении, культурах и сообществах, и сокращении отказа от поступления в школы и исключения из них». «Это приведет к изменениям и модификации подхода, к структуре в содержании, к общему видению, которое коснется всех детей определенного возраста, и к убеждению, что это является ответственностью системы обучать всех детей» [140].

В широком смысле инклюзивное образование подразумевает обучение детей с ровесниками, которые чем-то отличаются от них. Это могут быть не только дети с ограниченными возможностями, но и все дети. В этом смысле философия и принципы инклюзивного образования должны стать достоянием каждого учителя, готового к созданию в школе такого сообщества, которое открыто «иному», в котором достоинство человека ценится независимо от его способностей и достижений, в котором, и это, пожалуй, самое главное – удовлетворяется право каждого ребенка быть услышанным, понятым, принятым.

Выбор стратегии инклюзии предполагает формирование компетенций учащихся с учетом указанного выше их индивидуального своеобразия, ориентацию на раскрытие внутреннего потенциала личности в деятельности, востребованной обществом. В таком подходе инвалидность, физические и иные ограничения понимаются не как аномалии, нарушения, ведущие к неполноценности и зависимости, а как один из вариативных стилей жизни, основанный на разнообразии человеческих проявлений. Включение людей с особыми потребностями в единую образовательную среду создает условия для дальнейшей социализации, расширяет возможности построения собственной карьеры, что позволяет каждому человеку вносить свой уникальный вклад в развитие общества.

Инклюзивное образование исходит от того, что каждый обучаемый – неповторимая и уникальная личность со своими интересами, способностями и потребностями, требующая индивидуального подхода в процессе обучения и гибкости в разработке учебных программ, учитывающих эти особенности,

поэтому индивидуальный подход требует от преподавателя высокого профессионализма, включающего в себя такие качества, как этичность, гибкость, деликатность, умение услышать и понять другого. Более того, инклюзивное образование формирует свою собственную шкалу ценностей (аксиологию), где ключевыми являются следующие принципы: каждый человек, независимо от способностей и достижений, имеет право на образование и поддержание приемлемого уровня знаний, самовыражение и личный прогресс, общение, дружбу и поддержку.

Благодаря инклюзии происходит снижение изоляции и отчуждения обучаемого, он становится более активным, перестает чувствовать свою «особенность». Внедрение инклюзивного образования способствует реструктуризации культуры учебного заведения, захватывая в свой процесс всех: преподавательский состав, учащихся и их родителей. Само многообразие, непохожесть учащихся друг на друга выступает в качестве мощного потенциального ресурса, способствующего развитию и проявлению творческого начала. В целом, инклюзивное образование представляет собой уникальный процесс доступного образования для каждого, в рамках которого ликвидируются барьеры, связанные с непохожестью обучаемых, и создаются условия для самораскрытия потенциалов, заложенных в человеке [140].

Словом, инклюзия – это целый комплекс серьезных изменений: изменений во всей школьной системе, в ценностных установках, в понимании роли учителя, родителей и в педагогике вообще. Необходимость быстрой, гибкой, тонкой настройки и реагирования в межличностном взаимодействии предъявляет новые высокие требования к личностным характеристикам специалиста инклюзивного образования и его компетентности. Он должен обладать высокими показателями профессиональной социальной адаптированности, личностной мобильности, эмпатийности, рефлексивности; коммуникативными и организаторскими способностями; быть носителем гуманистических ценностей и идеалов.

Идея инклюзивного образования займет свое место в образовательном процессе только в том случае, если она овладеет умами учителей, станет составной частью их профессионального мышления. Опыт внедрения инклюзивного образования показывает, что учителя и другие специалисты не сразу начинают соответствовать тем профессиональным ролям, которые требуются для данной формы обучения. Они проходят несколько стадий: начинают с сопротивления, переходят к пассивному, а затем и к активному принятию происходящего. Учителя испытывают страх: «Смогу ли я сделать это?» Они боятся не справиться и из-за этого потерять работу, боятся ответственности, боятся, что не в состоянии будут полностью контролировать происходящее.

Советы, которые дают в таких случаях, просты: нужно делать свое дело, несмотря ни на что. Следует посмотреть в лицо своим страхам и продолжать работать. «Выжившие» после проведения реформ педагоги рассказывают, что в течение нескольких недель они испытывали страх, а затем он проходил. Слова «Не волнуйся. Не бойся» произносить бессмысленно. Включение (инклюзия) – это перемена. Перемены пугают всех. Так устроен наш организм. Но в данном случае речь идет о правах человека, и мы должны идти навстречу гуманистическим переменам в любом случае [140].

От родителей детей, развивающихся традиционным, достаточно типичным образом, приходится услышать опасение, что развитие их ребенка может задерживаться присутствием тех, кто требует значительной поддержки. Однако опыт показывает, что успеваемость таких детей не становится хуже, а часто их показатели оказываются выше в интеграционных условиях, чем в простом классе массовой школы. Что же касается отношения сверстников, то тут твердая позиция взрослых и общий климат в классе играют первостепенную роль.

По наблюдениям американских специалистов, учащиеся, которые до школы посещали детские сады вместе с детьми с особенностями развития, гораздо спокойнее и с большим пониманием относились к таким детям, чем учителя, впервые принявшие их в свой класс. В этом контексте основной задачей специалистов является создание той социальной среды, в которой ребенок может раскрыться без помех, где он может ощутить чувство внутренней связи с этим миром, а также понять значимость себя для него [140].

Как отражается аспект инклюзивной политики государства на деятельности казахстанских школ?

Право на доступность качественного образования гарантировано законодательством Республики Казахстан всем обучающимся, независимо от индивидуальных возможностей, с учетом разнообразия особых образовательных потребностей. Создание условий равного доступа к качественному обучению граждан с ООП имеет большие преимущества в дальнейшей перспективе. Это, прежде всего, успешная социальная адаптация и возможность самореализации. Обучаясь в инклюзивной среде, дети с ООП приобретают жизненно необходимые навыки коммуникации, взаимодействия с окружающими людьми, открывают и познают окружающий мир. Ранняя социальная инклюзия является залогом уверенности в том, что в будущем они смогут адаптироваться в современной жизни.

Политика Республики Казахстан направлена на обеспечение прав всех граждан на качественное образование вне зависимости от их социального, экономического, культурного статуса. В последние годы в стране достаточно большими темпами развивается инклюзивная политика, после ратификации

международных документов в сфере прав детей внесено много изменений в законодательные и нормативные правовые акты, проходят обсуждения на различных уровнях с участием всех заинтересованных сторон. Безусловно, все эти документы имеют ключевое значение для обеспечения доступности к качественному образованию всех детей страны. В целях обеспечения равных возможностей разработан ряд документов, в которых предусмотрены различные меры по обеспечению прав ребенка с особыми потребностями на образование и социализацию.

Следовательно, в организациях образования Казахстана в процессе реализации инклюзивной политики страны на практике необходимо решать следующие задачи:

- расширять охват нуждающихся детей необходимой им специальной педагогической помощью;
- обеспечить детям с особыми потребностями возможность и условия для включения в среду своих сверстников;
- обеспечить родителям, в том числе родителям детей с ООП, возможность получать необходимую консультативную помощь;
- обеспечить педагогам, работающим в инклюзивной образовательной среде, постоянную и квалифицированную помощь и поддержку.

При этом необходимым элементом в реализации инклюзивного образования становится качество образования, и право на образование рассматривается, как не только обеспечение доступа, но и обеспечение успеха каждого человека в образовательном процессе с раннего детства до взрослой жизни при качественном образовании и твердом фундаменте для дальнейшего образования.

С целью решения вышеуказанных задач педагогическим коллективам организаций образования рекомендуется обратить внимание на такие вопросы, как:

- разработка эффективных механизмов и форм работы для реализации инклюзивной политики на местах;
- ведение системной планомерной работы по реализации индикаторов инклюзивной политики в образовательном процессе среди педагогов и представителей администрации школ;
- включение в штат общеобразовательных организаций специальных педагогов для участия их в деятельности служб психолого-педагогического сопровождения;
- постоянное укрепление специальной материально-технической базы для детей с ООП;
- учебно-методическая поддержка педагогов для обучения детей с ООП;
- привлечение родителей к совместным усилиям обучения ребёнка с ООП;

- перестройка форматов методического сопровождения педагогов по вопросам инклюзивного образования в соответствии с современными реалиями и возможностями;

- решение вопросов доступности и безбарьерной среды для всех обучающихся;

- пересмотр школьной политики в части восстановления пробелов в знаниях у обучающихся, связанных с проблемами трудностей в обучении, с учетом особых потребностей и индивидуальных особенностей обучающихся;

- просвещение родительской общественности о проводимой инклюзивной политике государства.

По вопросам реализации инклюзивной политики в организациях образования страны на основе действующих нормативных документов предлагаем обратиться к методическим рекомендациям, разработанным НАО им. И. Алтынсарина [141].

На основе инклюзивной политики в организациях образования педагоги страны реализуют инклюзивную практику.

Эффективная реализация процесса включения детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательный процесс невозможна без глубокого понимания и соблюдения основополагающих принципов инклюзивной педагогики.

Напомним восемь принципов инклюзивного образования:

1. Ценность человека не зависит от его способностей и достижений;
2. Каждый человек способен чувствовать и думать;
3. Каждый человек имеет право на общение и на то, чтобы быть услышанным;
4. Все люди нуждаются друг в друге;
5. Подлинное образование может осуществляться только в контексте реальных взаимоотношений;
6. Все люди нуждаются в поддержке и дружбе ровесников;
7. Для всех обучающихся достижение прогресса скорее может быть в том, что они могут делать, чем в том, что не могут;
8. Разнообразие усиливает все стороны жизни человека.

Необходимо отметить, что данные принципы основываются на принципах Декларации прав ребенка, провозглашенной Генеральной Ассамблеей ООН от 20 ноября 1959 года [142].

В преамбуле Декларации говорится о том, что «...принимая во внимание, что человечество обязано давать ребенку лучшее, что оно имеет, Генеральная Ассамблея провозглашает настоящую Декларацию прав ребенка с целью обеспечить детям счастливое детство и пользование, на их собственное благо и

на благо общества, правами и свободами, которые здесь предусмотрены, и призывает родителей, мужчин и женщин как отдельных лиц, а также добровольные организации, местные власти и национальные правительства к тому, чтобы они признали и старались соблюдать эти права путем законодательных и других мер, постепенно принимаемых в соответствии со следующими принципами:

Принцип 1. Ребёнку должны принадлежать все указанные в настоящей Декларации права. Эти права должны признаваться за всеми детьми без всяких исключений и без различия или дискриминации по признаку расы, цвета кожи, пола, языка, религии, политических или иных убеждений, национального или социального происхождения, имущественного положения, рождения или иного обстоятельства, касающегося самого ребенка или его семьи.

Принцип 2. Ребёнку Законом и другими средствами должна быть обеспечена специальная защита и предоставлены возможности и благоприятные условия, которые бы позволяли ему развиваться физически, умственно, нравственно, духовно и в социальном отношении здоровым и нормальным путём и в условиях свободы и достоинства. При издании с этой целью Законов главным соображением должно быть наилучшее обеспечение интересов ребёнка.

Принцип 3. Ребёнку должно принадлежать с его рождения право на имя и гражданство.

Принцип 4. Ребёнок должен пользоваться благами социального обеспечения. Ему должно принадлежать право на здоровый рост и развитие; с этой целью специальный уход и охрана должны быть обеспечены как ему, так и его матери, включая надлежащий дородовой и послеродовой уход. Ребёнку должно принадлежать право на надлежащее питание, жилище, развлечения и медицинское обслуживание.

Принцип 5. Ребёнку, который является неполноценным в физическом, психическом или социальном отношении, должны обеспечиваться социальные режим, образование и забота, необходимые ввиду его особого состояния.

Принцип 6. Ребенок для полного и гармоничного развития его личности нуждается в любви и понимании. Он должен, когда это возможно, расти на попечении и под ответственностью своих родителей и во всяком случае в атмосфере любви и моральной и материальной обеспеченности; малолетний ребёнок не должен, кроме тех случаев, когда имеются исключительные обстоятельства, быть разлучаем со своей матерью.

Принцип 7. Ребёнок имеет право на получение образования, которое должно быть бесплатным и обязательным, по крайней мере, на начальных стадиях. Ему должно даваться образование, которое способствовало бы его общему культурному развитию и благодаря которому он мог бы, на основе равенства

возможностей, развить свои способности и личное суждение, а также сознание моральной и социальной ответственности и стать полезным членом общества.

Принцип 8. Ребёнок должен при всех обстоятельствах быть среди тех, кто первым получает защиту и помощь.

Принцип 9. Ребёнок должен быть защищен от всех форм небрежного отношения, жестокости и эксплуатации. Он не должен быть объектом торговли в какой-то бы ни было форме. Ребёнок не должен приниматься на работу до достижения надлежащего возрастного минимума; ему не в коем случае не должны поручаться или разрешаться работа или занятие, которые были бы вредны для его здоровья или образования или препятствовали его физическому умственному или нравственному развитию.

Принцип 10. Ребёнок должен ограждаться от практики, которая может поощрять расовую, религиозную или какую-либо иную форму дискриминации. Он должен воспитываться в духе взаимопонимания, терпимости, дружбы между народами, мира и всеобщего братства [142].

Безусловно, говорить об улучшении качества жизни всех детей можно только тогда, когда воплощение инклюзивных подходов в образовании происходит в полном соответствии с утвержденными нормативными правовыми документами в стране.

В целях совершенствования инклюзивной практики в организациях образования страны необходимо ориентироваться на следующие индикаторы из пособия «Показатели инклюзии» [123]:

- 1) уроки способствуют вовлеченности всех учащихся;
- 2) уроки развивают понимание различности;
- 3) учащиеся активно вовлечены в собственное обучение;
- 4) учащиеся обучаются, сообщая и взаимодействуя;
- 5) учебные дисциплины основаны на взаимном уважении;
- 6) педагоги планируют, преподают и рассматривают вопросы во взаимодействии друг с другом;
- 7) ассистенты педагогов поддерживают в обучении и вовлеченности всех обучающихся;
- 8) домашняя работа способствует обучению всех;
- 9) все обучающиеся принимают участие в деятельности школы за пределами класса;
- 10) различие обучающихся используется как источник для преподавания и обучения;
- 11) профессионализм работников коллектива полностью используется;
- 12) коллектив развивает ресурсы для поддержки обучения и вовлеченности;

13) школьные ресурсы распределяются справедливо таким образом, что это способствует поддержке инклюзии [123].

Следовательно, для достижения эффективности развития инклюзивной практики необходимо придерживаться следующих рекомендаций:

- выстраивать практику инклюзивного образования на основе поддержки каждого ребенка, исходя из понимания ее важности для улучшения общего образования всех детей;

- совершенствовать организацию деятельности службы психолого-педагогического сопровождения как полноценного структурного подразделения общеобразовательной школы;

- обеспечить разноуровневую поддержку обучающихся с различными потребностями через адаптацию учебных программ, создание учебно-методических комплексов с учетом разных уровней усвоения учебного материала, разработку дифференцированных заданий;

- повышать профессиональные компетенции педагогов через систематизацию курсов повышения квалификации, методической поддержки, обмена успешным опытом с использованием возможностей дистанционного обучения и цифровых технологий.

Особую роль в процессе обучения детей с особыми образовательными потребностями играют взаимоотношения между педагогами и родителями. Родители лучше знают своего ребенка, поэтому в решении ряда проблем педагог может получить от них ценный совет. Сотрудничество учителей и родителей поможет посмотреть на ситуацию с разных сторон, следовательно – позволит взрослым понять индивидуальные особенности ребенка, выявить его способности и сформировать правильные жизненные ориентиры.

Таким образом, инклюзивный подход – не адаптация учеников с особыми образовательными потребностями к трудностям в обучении в массовой школе, а реформирование всей школы и поиск иных педагогических подходов к обучению таким образом, чтобы учитывать особые образовательные потребности таких учащихся и вовлекать каждого ребенка в учебный процесс [143].

Трудности в инклюзивном обучении связаны с существующей организацией и практикой учебного процесса в массовой школе, когда зачастую преобладают устаревшие негибкие методы обучения.

Инклюзивное образование предполагает принятие учеников с особыми образовательными потребностями как любых других детей в классе, включение их в одинаковые виды деятельности, вовлечение в коллективные формы обучения и групповое решение задач, использование стратегии коллективного

участия – игры, совместные проекты, лабораторные, полевые исследования и т. д.

Вместе с тем в настоящее время в педагогических коллективах страны существуют определенные трудности в реализации инклюзивного образования. Среди главных из них предвзятое отношение к лицам с особыми потребностями, и такое отношение складывалось годами, поэтому изменить его за короткий срок невозможно, но нужна кропотливая системная работа. Дети с особыми образовательными потребностями часто признаются необучаемыми, при этом большинство руководителей и педагогов недостаточно знают о проблемах детей, имеющих ограниченные возможности, и не готовы к включению таких детей в процесс обучения в обычных классах. У многих родителей детей с ООП недостаточно знаний о своих правах и правах их детей на образование; порой они испытывают страх перед системой образования и социальной поддержки.

Все педагогическое сообщество, система образования, родительская общественность должны представлять собой тот культурный плодородный слой, на котором органично возвращается молодое поколение. Развивая инклюзивную культуру в школе, всем вместе необходимо стремиться к формированию общества высокой инклюзивной культуры.

Пространство инклюзии подразумевает доступность и открытость, как для детей, так и для взрослых. Чем больше партнеров у общеобразовательных организаций, тем более успешным будет школьник. Круг партнеров весьма широк: специальные организации, общественные и родительские сообщества, центры реабилитации и другие.

Администрация и педагоги общеобразовательных организаций, принявших идею инклюзивного образования и развивающих инклюзивную среду в школе, остро нуждаются в помощи по отработке механизма взаимодействия между участниками процесса образования и формированию педагогического процесса, где основной фигурой является ребенок.

Построение инклюзивной образовательной культуры в школе является одним из важнейших условий успешности включения обучающихся с особыми образовательными потребностями в школьный социум. Создание инклюзивной культуры в школе способствует созданию безопасного, терпимого сообщества, разделяющего идеи сотрудничества, стимулирующего развитие всех своих участников; сообщества, в котором ценность каждого является основой общих достижений.

Такая школьная культура создаёт общие инклюзивные ценности, которые разделяются и принимаются всеми сотрудниками школы, учениками, администраторами, родителями/законными представителями. В инклюзивной культуре эти принципы и ценности влияют как на решения в отношении всей

школьной политики, так и на ежеминутную практику обучения в каждом классе. Развитие школьной инклюзивной культуры становится при этом непрерывным процессом.

По мнению автора Якубовой, инклюзивную культуру субъектов образовательного процесса школы условно можно поделить на следующие элементы:

- 1) ценности, нормы, установки и этика в отношении инклюзивного образования;
- 2) ценности и установки в отношении инклюзии;
- 3) социально-личностные качества, способствующие благоприятному взаимодействию всех участников инклюзивного образования.

Ценности, нормы, установки и этика в отношении инклюзивного образования – это процесс принятия всеми участниками образовательных отношений идеологии инклюзивного образования, нравственных принципов, ценностно-смысловых установок восприятия «другого», определяющих отношение к идее инклюзии, внутренняя мотивация на обогащение новым – «инклюзивным» опытом [144].

Ценности и установки взаимоотношений в условиях инклюзии:

- для обучающихся с ООП и нормально развивающихся сверстников: ценности толерантности, гуманности, понимания, готовности прийти на помощь; позиция во взаимоотношениях «мы все равны»;

- для педагогов: принятие детей с различными типами нарушений в развитии, эмпатическое понимание (точное восприятие чувств и личностных смыслов обучающихся, родителей);

- для родителей обучающихся без ООП: позитивное отношение к детям с ООП как дополнительному фактору воспитания их детей без ООП.

Социально-личностные качества, способствующие успешному взаимодействию участников образовательных отношений в условиях инклюзии, включают в себя умение строить различные виды продуктивных социальных взаимодействий в условиях инклюзии, учебно-методическая компетентность в вопросах обучения и воспитания детей с особыми образовательными потребностями, способность продуктивно взаимодействовать с педагогами и обучающимися инклюзивного класса в целях воспитания собственного ребенка.

Описанные выше составляющие инклюзивной культуры могут быть дополнены и уточнены с учетом специфики конкретной организации образования и конкретного инклюзивного класса.

Формирование инклюзивной культуры в организации образования рассматривается исследователями и практиками как процесс принятия участниками образовательных отношений ценностей уважения разнообразия,

терпимости к различиям, сотрудничества, поощрения достижений каждого и создания на их основе включающего сообщества [129].

Целесообразно воспользоваться рекомендациями по формированию инклюзивной культуры на трех уровнях. На поверхности находятся информационные материалы и средства массовой информации, доступные всем субъектам организации образования: плакаты, буклеты, брошюры, веб-сайты. На уровне поддерживаемых ценностей важно формировать культуру в прямой связи со стилем преподавания, то есть формирование инклюзивных ценностей у педагогического состава и руководства организаций образования [144].

Автором представлен следующий обзор различных трактовок понятия «инклюзивная культура»:

1) особая философия, согласно которой ценности, знания об инклюзивном образовании и ответственность приняты и разделены между всеми участниками данного процесса;

2) часть общей школьной культуры, направленной на обеспечение поддержки ценностей инклюзии, высокий уровень которой способствует повышению эффективности процесса инклюзии в целом;

3) уникальный микроклимат доверия, способствующий развитию взаимозависимых отношений семьи и школы, позволяющих избежать конфликтных ситуаций и нанести потенциальный вред каждому участнику процесса;

4) особая инклюзивная атмосфера, в которой внедряемые модификации адаптированы к потребностям определенной школы и органично вплетены в ее общую структуру, а также педагогам предоставлена возможность получения разнообразной поддержки, как со стороны администрации, так и со стороны других педагогов, позволяет снизить риск возникновения многих противоречий;

5) фундаментальная основа для создания культуры инклюзивного общества, в котором многообразие потребностей приветствуется, поддерживается, аккумулируется обществом, обеспечивая возможность достижения высоких результатов в соответствии с целями инклюзивного образования и обеспечивая сохранность, принятие, сотрудничество и стимулирование непрерывного совершенствования педагогического сообщества и общества в целом. Перечисленные дефиниции позволяют рассматривать инклюзивную культуру как в широком, так и в узком смысле [144].

Профессор Стокгольмского университета Ульф Йонсон (U. Janson, 1997) считает, что обучение может называться инклюзивным лишь тогда, когда ребенок включен в культуру организации образования. Он выделяет три вида культуры, включение в которые важны для ребенка:

1) культура обучения, то есть овладение правилами поведения на уроках, овладение методами, овладение знаниями и т. д.;

2) культура ухода, которая подразумевает владение нормами поведения в организации образования, нормами общения со взрослыми, принятие ролей, характерных для ребенка в детском саду или школе;

3) культура сверстников, то есть владение языком той группы детей, которая преобладает в детском коллективе, наличие необходимой для общения со сверстниками свободы и автономности и т. д.

Формирование инклюзивной культуры в организации образования рассматривается исследователями и практиками в качестве задачи, решение которой лежит в основании инклюзии и включает в себя принятие ценностей уважения разнообразия, терпимости к различиям, сотрудничества, поощрения достижений каждого и создание на их основе включающего сообщества.

Негативные установки педагогов и обучающихся, отказ от контактов с «особым» одноклассником в ряде случаев объясняются дефицитом знаний об особенностях людей, имеющих те или иные особенности в развитии, и отсутствием опыта общения с ними.

Поэтому педагогическая работа должна быть направлена на большую информированность относительно бытия детей с теми или иными трудностями в обучении, на нравственное развитие школьников в соответствии с принципами гуманизма и равноправия [144].

В связи с этим в целях реализации принципов инклюзивной культуры в школах страны и оказания практической поддержки педагогам предлагаем ряд методических материалов в соответствии с уровнем образования.

Методические материалы для обучающихся начальной школы

Младший школьный возраст является периодом интенсивного развития и качественного преобразования познавательных процессов: они начинают приобретать опосредствованный характер и становятся осознанными и произвольными. Дети младшего школьного возраста характеризуются сенситивностью для развития ряда когнитивных и личностных характеристик: адекватной самооценки, развития критичности по отношению к себе и окружающим, социальных норм, нравственного развития, навыков общения со сверстниками, установления прочных дружеских контактов.

В работе с младшими школьниками рекомендуется наиболее активно использовать беседы, чтение и анализ литературных произведений, просмотр и обсуждение мультипликационных фильмов, тренинги с элементами арт- и сказкотерапии и другие формы работы.

Интересен опыт России, где региональной общественной организацией инвалидов «Перспектива» разработано Пособие по проведению цикла «Уроков доброты» на основе занятий по пониманию инвалидности, проводимых в калифорнийских школах организацией KIDS (Keys to Introducing Disability to Society Project). Эти занятия знакомят школьников с людьми, имеющими ограниченные возможности, и помогают преодолеть непонимание и предрассудки по отношению к ним.

Целью «Уроков Доброты» является формирование позитивного отношения к людям с ограниченными возможностями и объяснение, что какие-либо особые потребности не могут быть основанием для отторжения человека социумом и исключения его из различных сфер жизни. В ходе данных уроков дети знакомятся с жизнью людей с особыми образовательными потребностями в современном мире, принципами помощи людям и правилами общения с ними.

«Уроки доброты» проводятся для школьников всех возрастов – от 7 до 17 лет. Время одного занятия для детей младших классов – 30-35 минут, для учащихся средних и старших классов – 45 минут.

Хотя тематика занятий одинакова, но в зависимости от возраста обучающихся по-разному подается этот материал и, соответственно, строится работа с ними. В целом, на этих занятиях говорится о существующих физических, социальных и психологические барьерах, которые мешают людям с инвалидностью быть полностью включенными в общество.

На уроках рассматриваются следующие темы: стереотипы по отношению к людям с особыми образовательными потребностями, реализация прав и возможностей таких людей, доступность архитектурной среды, инклюзивное образование как форма совместного бытия детей с разным уровнем психофизического развития, этикет при общении с людьми с особыми потребностями. Основные методы – мини-лекции, ролевые игры, дискуссии, мозговой штурм, просмотр и обсуждение фильмов, совместная работа в малых группах [145].

Авторы Пособия [146] вполне допускают тот факт, что учащиеся общеобразовательных школ никогда не встречались с человеком с инвалидностью. Именно поэтому люди с инвалидностью могут вызывать страх или даже отторжение у школьников. Однако эти чувства возникают у ребенка только потому, что он ничего не знает об этих людях. Для изменения этой ситуации детям нужно предоставить возможность познакомиться с этими людьми, и предложить им представить себя на их месте.

Именно эти принципы лежат в основе школьных уроков по пониманию инвалидности, которые называются «Уроки доброты». Задача этих занятий – сформировать у школьников толерантное отношение к людям с инвалидностью

без страха и снисходительности. Дети через несколько лет станут членами общества, поэтому важно, чтобы они с ранних лет научились жить рядом людьми, имеющими отличные от них потребности, принимать и понимать их.

На занятиях по пониманию инвалидности школьники знакомятся со множеством неизвестных им прежде понятий: «безбарьерная среда», «инклюзивное образование», «толерантность» и т.д. Главное, уроки дают осознание того, что людей с инвалидностью можно и нужно воспринимать как полноправных членов общества, с ними, как и со всеми, можно дружить, играть, общаться. Учащиеся понимают, что все люди разные, и каждый ценен по-своему [146].

«Уроки доброты» позволяют детям не только получить новую информацию о людях с инвалидностью и расширить свой кругозор. Изменения касаются и внутреннего мира ребят, их ценностных установок, и об этом можно судить по изменению их поведения. Педагоги замечают, как меняются их ученики: они становятся более терпимыми и готовы принимать людей, которые отличаются от них в силу инвалидности.

Меняется и сама атмосфера в школе, особенно, если после проведения таких занятий в нее приходят учиться дети с инвалидностью.

Эти занятия оказывают благотворное влияние и на тех, кто их проводит. Ведущие с инвалидностью, которые в ходе уроков получают мощную обратную связь от детей, становятся более уверенными в своих силах, повышается их самооценка, они приобретают навыки публичного выступления, раскрываются их творческие способности.

Авторы Пособия рекомендуют в ходе занятий использовать интерактивные методы работы, которые позволяют детям лучше понять и примерить каждую ситуацию к себе, высказать свои мысли и идеи по разным вопросам. В Пособии не используются такие термины как «учитель», «лектор», «педагог» или «преподаватель», – методические рекомендации ориентируются на «ведущего занятий».

При подготовке к занятиям рекомендуется отодвинуть парты или столы к стенам помещения и рассадить детей в один ряд полукругом (ведущий организует свое рабочее место в центре этого полукруга, для того чтобы быть равноправным участником интерактивного процесса).

Занятия не обязательно проводить в помещении класса – их можно организовать в спортзале, в зоне рекреации, во дворе школы, на открытом воздухе в условиях летнего лагеря и т. п.

Ниже приведем примеры занятий для учащихся начальных классов.

Занятие «Мы общаемся – мы все разные»

Задачи занятия

- Оценка уровня знаний у школьников об особенностях и возможностях жизни людей с инвалидностью.

- Знакомство с основами этики отношения к людям с инвалидностью на примерах литературных источников.

План занятия

1. Проверка домашнего задания
2. Упражнение «Верю – не верю»
3. Чтение сказки (на выбор) и обсуждение / Мини-лекция «Культура общения с людьми с инвалидностью – язык и этикет»
4. Упражнение «Игра в различия»
5. Домашнее задание

Ход занятия

1. Проверка домашнего задания

(5-7 минут)

Дети рассказывают свои наблюдения о доступности города, своего района для людей на колясках, и обсуждают, какие приспособления необходимы для того, чтобы люди на колясках свободно передвигались по городу.

2. Упражнение «Верю – не верю»

(10-12 минут)

Цель упражнения: упражнение, позволяет узнать о возможностях людей с инвалидностью, понять, что все люди разные.

Класс делится на 4-6 команд от 3 до 7 человек.

Каждой команде даются таблички с надписями «верим» и «не верим».

Ведущие по очереди зачитывают разные тезисы, например: «Все женщины хорошо готовят», «Человек с инвалидностью может быть президентом»

Дети в группе должны вместе обсудить предлагаемый тезис и принять решение – верят они данному утверждению или нет, а после поднятия таблички ребятам необходимо обосновать свое мнение.

Ведущий: «Мы будем говорить некоторые утверждения, а пресс-секретарь (представитель от каждой команды), которого вы выберете, будет поднимать карточку – верите или не верите. Потом мы вас спросим – почему вы верите или не верите каждому из утверждений».

Пример:

«У нас в городе ездят только одни автобусы»

«Не верю»

«Почему?»

«Потому, что я каждый день вижу кроме автобусов различные автомашины»

Вопрос: «Все ли понятно?»

Пример утверждений (среди утверждений с пометкой «на выбор» следует выбрать 1-2 для разминки)

1. Все дети любят манную кашу (на выбор)
2. Все собаки не любят кошек (на выбор)
3. Все женщины хорошо готовят (на выбор)
4. Мужчины могут хорошо готовить (на выбор)
5. У всех людей хорошее здоровье (на выбор)
6. На нашей планете растут только одни одуванчики (на выбор)
7. Невидящие люди могут работать на компьютере
8. Только высокие люди могут играть в баскетбол
9. Человек с инвалидностью может быть президентом
10. Неслышащие люди могут танцевать
11. Человек с инвалидностью может быть рок-звездой (знаменитым художником, ученым, артистом)
12. Ребята с инвалидностью могут быть хорошими друзьями [145]

Таблица 1

Утверждение	Объяснение
Невидящие люди могут работать на компьютере	Могут – есть специальные озвучивающие программы, незрячий ориентируется по слуху
Только высокие люди могут играть в баскетбол	Все могут играть. Для этого можно пониже опустить корзину. В качестве иллюстрации можно показать фото с человеком на коляске, который играет в баскетбол
Неслышащие люди могут танцевать	Да могут, они «слышат» звук благодаря вибрационной чувствительности. В качестве иллюстрации можно провести имитацию – потопать ногами по полу, а другие могут почувствовать вибрацию пола.

<p>Человек с инвалидностью может быть рок-звездой (знаменитым художником, ученым, артистом, политиком)</p>	<p>Примеры известных людей: певица Диана Гурцкая (невидящая); певец, композитор, пианист, барабанщик Стиви Вандер (невидящий), художница Фрида Кало (имела трудности в передвижении), актёр Том Круз (имеет дислексию, непонимание смысла прочитанного), Теодор Рузвельт – 32-й президент США (перемещался на инвалидной коляске) и др.</p>
--	---

После окончания игры, ведущий подводит итог:

«Мы с вами узнали о возможностях людей с инвалидностью и о том, что они бывают разные. Также мы узнали, что все люди отличаются друг от друга, и то, что их окружает тоже разное – одни любят манную кашу, другие – нет, одни хорошо готовят – другие нет, нас окружают разные дома и цветы».

3. Чтение сказки и ее обсуждение (10-15 минут).

Рекомендуется подобрать для этого сказку или рассказ, в которых должны быть отражены морально-этические особенности людей с инвалидностью, особых людей.

Например, сказка «Ведьма Винни и черный кот» (авторы Валери Томас и Корки Пол), «Цветик-семицветик» (автор В. Катаев) и другие.

Темы для обсуждения, затронутые в сказке «Ведьма Винни и черный кот».

1. Удобство и доступность.

Ведьме было неудобно жить с котом, потому что он сливался с обстановкой. Она была постоянно не довольна котом, он мешал ей, она постоянно ЕГО перекрашивала, пытаясь тем самым сделать жизнь удобнее для СЕБЯ, не считаясь с его чувствами.

В конце сказки она покрасила дом в разные цвета, и в нем стало удобно жить и коту, и ведьме. При этом мы проводим аналогию с доступностью в городе. Город можно оснастить специальными приспособлениями, чтобы они были удобны и людям с инвалидностью, и людям без инвалидности.

2. Тема принятия человеком других такими, какие они есть, без попыток их изменить.

Темы для обсуждения, затронутые в сказке «Цветик–семицветик»

1. Тема морального выбора. Мое благополучие (девочки Жени) и благополучие другого (мальчика Вити).

2. С каждым может быть интересно и можно найти общий язык. Жене мальчик Витя изначально понравился своим характером. После того, как Женя узнала о его особенностях – она постаралась изменить ситуацию (загадала желание, чтобы Витя снова смог самостоятельно ходить). Мы не можем так чудодейственно изменить ситуацию, но в наших силах при желании общаться с человеком, найти общие с ним интересы, общие игры, общее дело.

Альтернативный вариант чтению сказки – Мини-лекция «Культура общения с людьми с инвалидностью – язык и этикет» (8 минут).

Используйте Приложение к занятию № 3.

4. Упражнение «Игра в различия» (7-10 минут).

Цель упражнения: упражнение помогает детям осознать, что все люди отличаются друг от друга – и своим обликом, и своими способностями и умениями, и именно этим они интересны и полезны друг другу.

Ведущий разбивает участников занятия на пары и дает общее для всех пар задание:

В течение 1 минуты каждый участник занятия должен найти три различия между ним и своим напарником. Например: глаза, волосы, одежда, привычки, увлечения. Потом каждый будет говорить, называя имя напарника, – «Таня, я отличаюсь от тебя тем, что у тебя волосы светлые, а у меня – темные», «Петя, я отличаюсь от тебя тем, что ты любишь играть в футбол, а я люблю играть в хоккей» и т. д.

Минуту спустя, ведущий начинает поочередный опрос всех пар. Каждый ученик должен 3 раза сказать: «(Имя напарника), я отличаюсь от тебя тем, что...»

Всего должно быть озвучено по 6 отличий в каждой паре. Ученикам предлагают постараться не повторять ответы других пар.

Чтобы ученики не повторяли друг за другом однажды найденный параметр различия между ними, ведущий по ходу ответов подсказывает по необходимости, где можно искать отличия друг от друга:

- фасон и цвет одежды;
- рост;
- цвет глаз;
- форма прически;
- цвет и длина волос;
- успеваемость по различным учебным дисциплинам;
- личные увлечения (хобби);
- любимые книги и фильмы;
- нелюбимые занятия;

- умение что-либо делать;
- спортивные увлечения;
- как любят отдыхать;
- кто-то умеет хорошо петь, а кто-то учится танцевать;
- кто-то изучает английский язык, а кто-то – немецкий; и т. п

Если не хватает времени на то, чтобы ответил каждый ученик в классе, то можно провести опрос тех нескольких пар, которые хотят ответить.

По итогам игры ведущий делает вывод:

«Мы все разные и каждый из нас хорош по-своему.

Мы все отличаемся друг от друга – внешностью, привычками, умениями, знаниями (накопленными в разных областях).

Поэтому все мы – внешне разные и умеющие делать разные вещи, – нужны, полезны и интересны друг другу».

5. Домашнее задание (1-2 минуты).

Ведущие просят ребят посчитать ступеньки, которые надо преодолеть, чтобы выйти из дома на улицу.

Вариант домашнего задания. Предложить ребятам найти в сети Internet истории об известных людях с инвалидностью, можно ознакомиться с успешными историями в книжке «Разные возможности – равные права» стр. 8-9 [145].

Занятие «Инвалидность – одна из человеческих особенностей»

Задачи занятия

- Определение уровня осведомленности участников о людях с инвалидностью.
- Знакомство с понятием «инвалидность», видами инвалидности.
- Знакомство с трудностями и способами их преодоления, архитектурной доступностью.

План занятия

1. Знакомство с учениками
2. Дискуссия «Карта ума»
3. Мини-лекция об инвалидности
4. Технические приспособления и средства, которые ликвидируют препятствия
5. Игра «Имитация»
6. Домашнее задание

Ход занятия

1. Знакомство (7-10 минут).

Ведущие знакомятся с учениками, рассказывают о себе, об организации для людей с инвалидностью, которую они представляют, а также о целях занятий, доступным для детей языком. Каждый ученик называет свое имя, рассказывает о своих увлечениях.

2. Дискуссия «Карта ума» (7-12 минут в зависимости от заинтересованности и возраста ребят).

Цель: определить уровень понимания вопросов инвалидности у учеников.

Ребята, отвечая на вопросы о людях с инвалидностью, возможно, в первый раз в жизни, задумываются о барьерах, с которыми им приходится сталкиваться, о своем отношении к людям с инвалидностью, о разных приспособлениях, которые необходимы этим людям.

Ведущий проводит блиц-опрос всех учеников.

Примеры вопросов:

1. У кого есть знакомые люди с инвалидностью (родственники, соседи, друзья)?

2. Встречали ли вы людей с инвалидностью? Если «да», то где?

3. Как вы думаете, сколько людей с инвалидностью в городе?

4. Какие бывают виды инвалидности?

5. Почему становятся инвалидами?

6. В каком возрасте становятся инвалидами?

7. Каких людей с инвалидностью больше - пожилых или молодых?

8. Как вы думаете, как люди без инвалидности относятся к людям с инвалидностью?

9. Как вы сами к ним относитесь?

10. С какими трудностями сталкиваются люди с инвалидностью?

11. Кем и где работают люди с инвалидностью?

12. Что люди с инвалидностью делают в свободное время?

13. Что вы знаете о возможностях людей с инвалидностью?

3. Мини-лекция об инвалидности (6 минут).

В мини-лекции ученикам объясняется современный (социальный) подход к пониманию инвалидности, сформулированный в Преамбуле Конвенции о правах инвалидов: «инвалидность является результатом взаимодействия, которое происходит между имеющими нарушения здоровья людьми и отношенческими и средовыми барьерами и которое мешает их полному и эффективному участию в жизни общества наравне с другими» [145].

Материалы для мини-лекции об инвалидности

Что же такое инвалидность?

Человек с инвалидностью постоянно сталкивается в своей жизни с различными ограничениями.

Ограничение – это когда ты не можешь легко и просто делать то, что для других людей естественно и привычно.

Ты не можешь подняться по лестнице, если ты ушиб ногу, – но ты можешь воспользоваться лифтом (если его установили в доме). Тебе сложно есть обычную пищу в школьной столовой, если ты болен, но повар может приготовить для тебя другое блюдо (если он захочет его готовить или, если в столовой имеются другие продукты!).

Ты знаешь, что эти ограничения исчезнут, когда ты выздоровеешь. Но человек с инвалидностью сталкивается с такими сложностями каждый день.

Мы привыкли воспринимать инвалидность, как проблему человека, который отличается от других. Человек, который заболел или получил травму, действительно отличается от других. Но мы же все отличаемся друг от друга – вспомните игру про отличия!

Причина проблем человека с инвалидностью – это не его личные особенности, а препятствия вокруг него, которые ограничивают его возможности. Возможности человека с инвалидностью ограничены только условиями его жизни. Любой человек станет человеком с ограниченными возможностями, если его окружить барьерами и ограничениями.

Иногда нельзя вылечить болезнь, но всегда есть возможность убрать препятствия. Для этого общество должно понять, что причина инвалидности – это взаимодействие с физическими барьерами и ограничениями со стороны общества.

Примеры физических барьеров.

Тебе встретилось препятствие – и ты что-то не можешь сделать самостоятельно.

Ты не можешь без посторонней помощи перешагнуть высокий порог (другой человек, высокого роста, – может).

Ты не можешь безопасно перейти оживленную дорогу без светофора (другой человек, который быстро бежит, хорошо видит и слышит, – может).

Ты не можешь в одиночку поднять тяжелую сумку на 15-й этаж в доме с неработающим лифтом (чемпион по тяжелой атлетике – может).

Примеры препятствий или ограничений, создаваемых отношениями между людьми, так называемых «отношенческих барьеров».

Тебя могут просто не пустить куда-нибудь, если ты на инвалидной коляске, например, могут сказать, что здесь чистый паркет и все ходят в специальных тапочках, а колеса твоей коляски все испачкают и поэтому всем можно пройти, а тебе нельзя.

Тебя могут не пустить в самолет, если ты на инвалидной коляске, и с тобой нет сопровождающего человека.

Два подхода к пониманию инвалидности.

Медицинский подход: инвалидность – это физические и умственные ограничения, которые надо лечить, но практически невозможно вылечить. Поэтому общество может только помогать человеку с инвалидностью, который всю жизнь остается беспомощным объектом для жалости, сочувствия и благотворительности.

С точки зрения «медицинского» подхода инвалид, как человек с инвалидностью, – это больной человек, он иждивенец и обуза для общества. И с этим ничего невозможно сделать – даже в самом гуманном обществе «медицинская» точка зрения не позволяет изменить жизнь людей с инвалидностью к лучшему. Система социальной защиты старается помочь людям с инвалидностью, но для этого она требует много денег и особых организационных усилий, так как каждый раз приходится предпринимать какие-то специальные усилия для оказания помощи. При этом люди с инвалидностью пребывают в статусе людей беспомощных и находятся в ситуации полной зависимости от того, как работает эта система.

Социальный подход утверждает, что человек с инвалидностью ограничен условиями окружающей среды и «традиционным» отношением со стороны общества.

Такие ограничения можно постепенно устранить – убрать физические барьеры (препятствия) и изменить отношение со стороны окружающих, чтобы за человеком с инвалидностью признавали права на все то, что доступно людям без инвалидности. И чтобы он мог осуществить свои права на деле и без специальных усилий, а не только на словах. На это и направлена Конвенция о правах инвалидов.

Конвенция о правах инвалидов основана на признании того, что понятие «инвалидность» эволюционирует, то есть со временем меняется и развивается. В Преамбуле Конвенции сформулирован социальный подход к пониманию термина «инвалидность»: «инвалидность является результатом взаимодействия, которое происходит между имеющимися нарушениями здоровья людьми и отношенческими и средовыми барьерами и которое мешает их полному и эффективному участию в жизни общества наравне с другими».

4. Технические приспособления и средства, которые ликвидируют Препятствия (7-10 минут).

Ведущий, в лекции может обратить внимание школьников на то, что большинство этих приспособлений придумано для удобства всех.

Ведущий: «Давайте рассмотрим, какие бывают дополнительные приспособления, для того чтобы люди с инвалидностью могли читать книги, общаться с окружающими, быть самостоятельными в быту».

Пример вопроса ведущего ко всей группе:

«Какие вы знаете приспособления для людей, использующих инвалидные коляски?»

Таблица 2

Примеры вопросов ведущего	Примеры ответов
«Кто пользуется пандусами?»	люди на инвалидных колясках; родители с детскими колясками; пожилые люди, которым трудно подниматься по лестнице; молодые люди на роликовых коньках, скейтах и т. д.
«Какие есть еще приспособления для людей на колясках?»	лифт, подъемник
«Кто еще пользуется лифтами?»	все: мамы с детскими колясками; жители дома; грузчики
«Для кого придуманы лифты – для людей с инвалидностью?»	для всех, в том числе – для людей с инвалидностью
«Как вы думаете – какие приспособления могут быть полезными для людей с инвалидностью по слуху?»	субтитры в телепередачах и кинофильмах; информационное табло на вокзале или в аэропорту; бегущая строка в салоне автобуса или вагоне метро; виброзвонок на телефоне
«А могут ли разговаривать неслышащие люди? Что может помочь неслышащему человеку при разговоре?»	слуховой аппарат; жестовый язык

<p>Какие могут быть приспособления для людей с инвалидностью по зрению?»</p>	<p>При переходе дороги: звуковой светофор на платформах станций метро; возле бордюров пешеходных тротуаров: рельефные полосы желтого цвета. Для слабовидящих – желтый цвет лучше виден на сером фоне или в темноте. Незрячие люди пользуются белой тростью и могут ощутить рельеф тростью или подошвой</p>
<p>А могут ли читать незрячие люди? Что может помочь незрячим людям при чтении?</p>	<p>слух (аудиокниги, стр. 6 Книги «Разные возможности – равные права»); осязание (книги, напечатанные шрифтом Брайля, стр. 7 Книги «Разные возможности – равные права»)</p>

5. Игра «Имитация» (время на первую игру с инструкцией и обсуждением – 5-7 минут, следующая «имитация» может проводиться и 3-4 минуты).

Цель упражнения: дать возможность детям почувствовать на себе трудности, с которыми сталкивается незрячий человек, человек без руки или ноги, и понять, что он при этом ощущает.

Рекомендуется провести 2-3 раза. Если проводить имитацию 1 раз, то надо подробно ее обсудить, сделать выводы. Следите за безопасностью в классе.

Ученику-добровольцу завязывают глаза и дают задание, которое он должен выполнить. Например, найти предмет, игрушку, которую спрятал ведущий, или написать на доске имя, нарисовать рисунок.

Пример игры.

Ведущий: «Сейчас мы поиграем с вами в игру, которая называется «имитация». Кто из вас хотел бы попробовать поучаствовать в этой игре?»

Выбираются добровольцы.

1 вариант

«Невидящий»

Из добровольцев выбирается участник и помощник.

- Участнику объясняется задание: «Сейчас мы завяжем тебе глаза, и ты с завязанными глазами выполнишь следующее задание – от двери класса подойти к доске, найти мел, написать свое имя и вернуться на свое место».

- Инструкции к помощнику: «Твоя задача – оберегать твоего товарища от падений и от столкновений с окружающими предметами».

- Вопрос: «Все ли понятно?»

- Затем участнику завязываются глаза, и он выполняет задание.

- Помощник помогает участнику по его просьбе и опекает его.

По окончанию процесса, участник находится в состоянии стресса (иногда аффекта), необходимо его «вернуть» в аудиторию, задавая вопросы: Все нормально? Ты с нами?

Вопросы после игры:

К участнику:

- Что ты чувствовал?

- Что ты делал?

- Трудно ли было? Если трудно, то когда?

К помощнику:

- Хотелось ли тебе помочь? Если хотелось, то когда?

Ко всей группе:

- Что Вы видели?

- Где ему было трудно?

- Когда ему было трудно?

- С какими еще трудностями, по вашему мнению, встречаются плохо видящие или совсем не видящие люди?

Дополнительный вопрос по этике: как помогали человеку с завязанными глазами?

А каким способом еще можно помочь незрячему человеку сориентироваться в пространстве?

Варианты ответов: проговаривать обстановку вслух, взять за руку. Также важно, чтобы вокруг было тихо – другие ребята не кричали, поскольку дополнительный шум только мешает сориентироваться в пространстве.

2 вариант

«Человек без ноги».

Помощник не требуется.

- Ведущий выбирает одного добровольца и объясняет ему задание: «Сейчас ты подожмешь одну ногу и пропрыгаешь от дальней стены класса до доски, возьмешь мел, решишь пример и возвратишься к своему месту».

- Вопрос: «Все ли понятно?»

- Участник выполняет задание

Вопросы:

К участнику:

- Что ты делал?
- Что ты чувствовал?
- Трудно ли было? Если трудно, то когда?

Ко всей группе:

- Когда ему было трудно?
- Где ему было трудно?
- С какими еще трудностями, по вашему мнению, встречаются люди с таким физическим ограничением?

3 вариант «Человек без руки».

Помощник не требуется.

- Ведущий выбирает добровольца в пиджаке с пуговицами и дает задание – снять пиджак и, держа правую руку в кармане брюк, постараться его надеть и застегнуть пуговицы или молнию.

- Участник надевает пиджак или куртку с правой рукой в кармане и пытается застегнуться. При выполнении задания участником можно открыть счет вместе со всем классом: «Раз, два, три и т.д.».

Другой вариант: участнику предлагается написать левой рукой фразу «Я люблю свой город!»

Вопросы:

К участнику:

- Что ты чувствовал?
- Что ты делал?
- Трудно ли было? Если трудно, то когда?

Ко всей группе:

- Когда ему было трудно?
- Где ему было трудно?
- С какими еще трудностями, по вашему мнению, встречаются люди с таким физическим ограничением?

Дополнения

1. Можно в эту «Имитацию» включить соревновательный момент – выбрать двух добровольцев.

2. Если возникают значительные трудности при самостоятельном выполнении задания, в частности при застегивании пуговиц, то можно предложить участнику выбрать самому себе помощника.

Обсуждение без «Имитации»:

Ведущий: А с какими трудностями приходится сталкиваться человеку на коляске? (после ответов дополнить самим).

Игра «Имитация» несет в себе наглядный пример, который становится поводом для обсуждения всем классом положения людей с инвалидностью, их трудностей, и того, как их можно преодолеть.

В этом упражнении можно имитировать разные формы инвалидности.

6. Домашнее задание (1- 2 минуты).

Дети должны рассказать своим родителям, родным и друзьям об этой встрече, о том, что обсуждалось в ходе урока, и спросить у них, что они знают о людях с инвалидностью, и как они к ним относятся.

Вариант домашнего задания. Ознакомиться с трудностями и способами их преодоления по книжке «Разные возможности – равные права» [145].

Занятие

«Доступность окружающей среды для людей с инвалидностью»

Задачи занятия:

- Знакомство с препятствиями, с которыми сталкиваются люди с инвалидностью.

- Знакомство с техническими приспособлениями, которые позволяют школьникам с инвалидностью посещать школы.

- Знакомство с возможностью совместного обучения детей с инвалидностью и без инвалидности.

План занятия

1. Обсуждение темы «Что нужно изменить в школе и городе для создания доступной среды»

2. Рисуем школу будущего

Ход занятия

1. Обсуждение темы «Что нужно изменить в школе и городе для создания доступной среды» (10-15 минут).

Обсуждается тема совместного обучения детей с инвалидностью и без инвалидности. Ведущие рассказывают о тех школах в их городе или других городах, где учатся ребята с инвалидностью, и вместе с классом думают, что необходимо изменить в их школе, чтобы все дети могли учиться вместе.

Таблица 3

Вопросы для обсуждения:	Варианты ответов:
--------------------------------	--------------------------

<p>Как вы думаете, могут ли ребята с инвалидностью и без инвалидности учиться вместе в одной школе?</p>	<p>Препятствия для школьников на коляске: ступеньки, узкие проходы, высоко висит доска, выключатели, тяжело достать книги с полки. Решение – можно опустить выключатели, доску, построить пандус, лифт, подъёмники, поручни, широкие проходы.</p>
<p>С какими трудностями могут столкнуться ребята, которые передвигаются на коляске, имеют особенности слуха, зрения?</p>	<p>Препятствия для школьников с отклонениями слуха – трудности в общении, понимании, что говорит учитель. Решение ситуации – опора на зрение – делать учителю видео презентации, информационные таблички, общение по смс, писать на бумаге, по интернету.</p>
<p>Как можно приспособить школу, что изменить, добавить, чтобы ребятам с инвалидностью было удобно передвигаться, учиться в школе? В классе?</p>	<p>Препятствия для школьников с особенностями зрения – трудности в ориентировке в пространстве. Решение – желтая разметка на лестнице, двери, таблички по Брайлю около кабинетов, учитель должен проговаривать материал для таких учеников. И так далее.</p>

2. Рисуем школу будущего (на рисование 10-15 минут, на презентацию – по 3 минуты на команду).

Цель упражнения: ребята начинают осознавать, насколько важно детям с инвалидностью ходить в школу, общаться со сверстниками, с другими людьми.

Класс делится на 4 группы, каждая из которых рисует свою школу будущего, школу, в которой есть все необходимые приспособления и условия для их сверстников с инвалидностью. На команду дается лист формата А3 и карандаши, фломастеры.

Вариант задания – рисуем доступный город.

Каждому ребенку раздается по 1 листу формата А4. Каждый рисует учреждения (школа, больницы, кинотеатры, можно отдельно класс, спортивный

зал и пр. на выбор). После окончания рисования, все рисунки вывешиваются на доску – получается доступный город. Дети могут рассказать классу о своем рисунке.

Полученные в ходе этого занятия рисунки можно затем использовать при создании плакатов, календарей и другой продукции, продвигающей идею инклюзивного образования [145].

Дополнительный материал для данного занятия

Технические приспособления и средства общения

Что такое «пандус»?

Желательно нарисовать на школьной доске схематическое изображение пандуса.

Пандус – переводится с французского языка как «пологий скат» («pente douce») – пологая наклонная площадка или наклонная поверхность с нескользким покрытием, соединяющая две горизонтальные площадки, которые находятся на разной высоте. Пандус можно увидеть при входе в магазины, поликлиники, подъезды, при входе в некоторые школы, торговые центры и т. д.

Для того, чтобы пандусом можно было пользоваться без посторонней помощи, необходимо, чтобы при его проектировании и строительстве аккуратно соблюдались все требования, сформулированные в этом определении:

– покрытие должно быть нескользким (красивый мраморный камень для этого не подходит);

– внизу и вверху должны быть горизонтальные площадки определенной длины и ширины (чтобы там могла развернуться любая инвалидная коляска);

– пандус должен быть пологим, т.е. его наклон должен быть небольшим (не больше 10%), чтобы человек на инвалидной коляске мог подняться и спуститься самостоятельно.

По сторонам пандуса обязательно должны быть перила.

Между прочим, по обеим сторонам любой лестницы тоже должны быть перила!

Железные рельсы (швеллера), которые проложены по ступенькам – это не пандус, потому что пандус – это сплошная наклонная поверхность, по которой можно спуститься или подняться на инвалидной коляске без посторонней помощи.

Рельсами зачастую невозможно воспользоваться, так как расстояние между колесами разное у различных инвалидных и детских колясок, чемоданов и тележек на колесиках.

Что такое «жестовый язык»?

Жестовый язык – самостоятельный, естественно возникший или искусственно созданный язык, состоящий из комбинации жестов, каждый из которых производится руками в сочетании с мимикой, формой или движением рта и губ, а также в сочетании с положением корпуса тела. Жестовые языки в основном используются неслышащими или слабослышащими людьми для общения. Использование жестовых языков людьми без нарушения слуха вторично, однако довольно распространено: часто возникает потребность в общении со слабослышащими людьми. Следует отметить, что люди без нарушения слуха предрасположены к использованию звуковых языков для общения.

Одним из главных неправильных представлений о жестовых языках является представление о том, что жестовые языки каким-то образом зависят от звуковых языков или произошли от них, что эти языки были придуманы слышащими, однако это не так.

Жестовые языки почти полностью независимы от звуковых языков и продолжают развиваться: появляются новые жесты, отмирают старые жесты, и, чаще всего, это мало связано с развитием звуковых языков, поэтому количество жестовых языков в какой-либо стране не связано с количеством звуковых языков в этой же стране. Даже там, где присутствуют несколько звуковых языков, может быть единственный общий жестовый язык, а в некоторых странах с одним звуковым языком существует несколько жестовых языков.

Другое распространенное ошибочное представление связано с тем, что часто жестовым языком называют дактилирование букв (рис.5). На самом деле такая передача жестами отдельных букв используется в жестовых языках только для произнесения имен и названий, а также специфичных терминов, взятых из звуковых языков. Передача отдельных букв жестами также находит применение в калькированных жестовых языках, используемых слышащими для передачи информации жестами грамматически близко к звуковому языку [145].

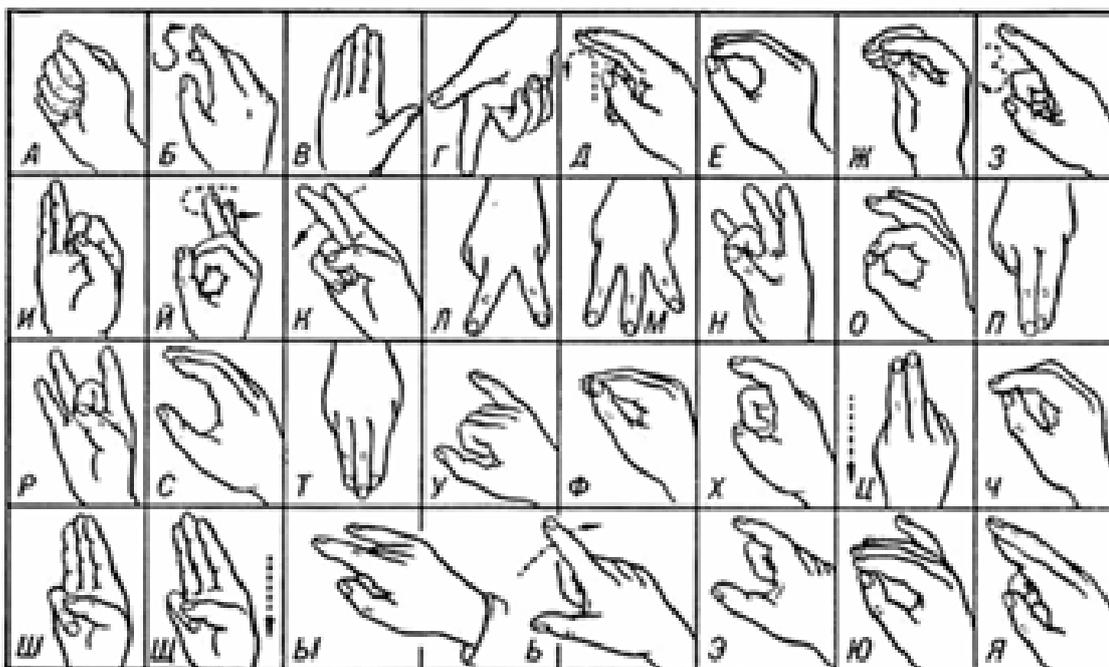


Рисунок 5 – Жестовый язык

Что такое Шрифт Брайля?

В 1771 году молодой человек по имени Валентин Хауи (Гаюи) посетил одну из популярных в Париже ярмарок, где подал милостыню слепому мальчику. К его изумлению, мальчик назвал номинал монеты. Так Хауи понял, что незрячие дети могут постигать грамоту при помощи осязания. 12-летний нищий Франсуа Лезюер стал его первым учеником. Валентин учил его читать, сначала используя рельефные (выпуклые) деревянные буквы, из которых формировал слова. Так появился рельефно-линейный шрифт. Люди водили пальцами по рельефным буквам, складывали их в слова и предложения. Революционное изобретение стало распространяться в мире. В 1806 году Валентин Хауи приезжает в Петербург по приглашению Александра I. В основанном Валентином Хауи «Петербургском институте слепых детей» стали печататься книги, так было положено начало существованию первой в России библиотеки для слепых.

Несмотря на кажущуюся простоту начертания букв, чтение занимало слишком много времени и слишком дорого стоило изготовление таких книг.

В январе 1809 года в маленьком французском городке Кувре в семье ремесленника родился Луи Брайль. В трехлетнем возрасте он случайно поранил глаз шорным ножом (подобие шила) в мастерской отца и ослеп в результате воспаления глаз. В 10 лет Луи отдали в Королевский институт для слепых детей, где обучение проводилось по книгам системы Хауи. Школа располагала всего лишь 14 такими книгами, которые Луи успешно проштудировал, ощупывая каждую букву. Система Хауи была несовершенной. Для того, чтобы

почувствовать каждую букву, требовалось несколько секунд, и когда человек достигал конца предложения, то почти забывал о том, что было вначале. Луи понял, что необходимо искать способ, позволяющий читать быстро и легко.

И снова помог случай. В то время во французской армии использовался оригинальный буквенный код артиллерийского офицера Шарля Барбье для доставки ночных сообщений. Сообщения нельзя было написать на бумаге, потому что для прочтения нужно было зажигать спичку, что нарушало военную маскировку. Буквы представляли собой пробитые в картоне отверстия для чтения их на ощупь в темноте.

Читать такое письмо было намного проще, чем гигантские книги с рельефными буквами. Луи овладел этим методом, но разглядел и его недостатки. Армейский код был медленным, и на странице помещалось всего одно или два предложения, что годилось для передачи координат противника, но абсолютно не подходило для письма.

Луи создал систему рельефно-точечного письма, позволявшую записывать буквы и цифры, химические и физические знаки. В 1824 году Брайль ввел «ячейку», состоящую из двух вертикальных рядов по 3 знака в каждом. Каждой букве соответствует комбинация из «выпуклостей», стоящих на определенных местах в ячейке. На рисунке выпуклые знаки отмечены черным. Эта система давала 63 комбинации. Ощупывая каждую ячейку, человек может быстро и надежно распознать каждую букву или цифру. Это, разумеется, легче, чем ощупывать несколько линий рельефных букв системы Хауи.

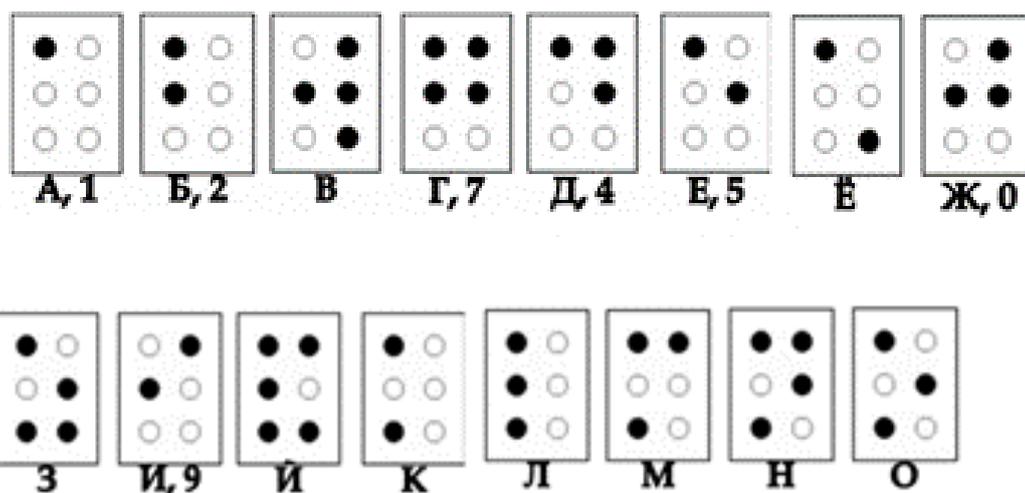


Рисунок 6. Рельефно-точечный шрифт незрячих

К 1829 году Луи Брайль разработал используемый до настоящего времени во всем мире рельефно-точечный шрифт незрячих (шрифт Брайля). А так как Луи был и музыкантом, то он, кроме букв и цифр, на основе тех же принципов, разработал запись музыкальных нот и преподавал музыку незрячим.

Первой книгой, напечатанной по системе Брайля в том же 1837 году, была «История Франции».

Центр социальной адаптации и профессиональной трудовой реабилитации (центр САТР) способствует развитию правовой и социально-педагогической поддержки детей и подростков с трудностями в развитии в Республике Казахстан. Редакционно-издательский отдел центра занимается разработкой, адаптацией и изданием специальной учебной, учебно-методической литературы, отвечающей требованиям государственного образовательного стандарта Республики Казахстан, с целью обеспечения учебно-образовательного процесса детей, нуждающихся в особом образовании в стране, в том числе печатной учебной литературой шрифтом Брайля.

По вопросам, связанным с приобретением интересующей учебной, учебно-методической и другой литературы, а также для получения дополнительной информации <https://www.satrkz.kk/about-center-kz> посмотреть можно на указанном сайте.

Поэтому в XX веке с появлением звукозаписи стали выпускать «говорящие книги» (раньше чтецы надиктовывали книги на магнитофонную ленту, а сейчас их выпускают на компакт-дисках – и многие зрячие люди тоже слушают такие книги).

В XXI веке на помощь незрячим людям пришли компьютеры, оборудованные «говорящими программами» [145].

Занятие «Возможности людей с инвалидностью»

Задачи занятия

- Знакомство с возможностями трудоустройства людей с различными видами ограниченных возможностей.
- Знакомство с особенностями параспорта
- Знакомство с возможностями творчества людей с инвалидностью
- Знакомство с техническими приспособлениями, которые помогают людям с инвалидностью вести привычный нам образ жизни

План занятия

1. Проверка домашнего задания

2. Игра «Биржа труда»

3. Обсуждение на тему «Виды спорта, которыми могут заниматься люди с инвалидностью»

4. Дискуссия «Творчество людей с инвалидностью»

5. Домашнее задание

Ход занятия

1. Проверка домашнего задания.

(3-5 минут)

Ребята рассказывают, что на их вопросы ответили близкие.

2. Упражнение «Биржа труда»

(5-15 минут в зависимости от количества групп и динамики класса)

Цель упражнения: сформировать у детей представление о том, что люди с инвалидностью, как и все, могут заниматься разными видами профессий и приносить пользу обществу.

Класс делят на три-четыре группы, каждой группе дается свое задание.

Например, в первой группе предлагается написать, какими видами деятельности могут заниматься люди, передвигающиеся на инвалидной коляске; второй группе – какими профессиями могут овладеть незрячие люди.

Дети учатся работать в команде, выслушивать друг друга, высказывать свое мнение, отстаивать свою точку зрения и аргументировать ее.

После завершения упражнения представители команд по очереди зачитывают свои списки, рассказывая, с помощью каких дополнительных приспособлений или условий люди с инвалидностью могут выполнять ту или иную работу. Ведущие уточняют и дополняют их.

3. Обсуждение на тему «Виды спорта, которыми могут заниматься люди с инвалидностью» (10 минут).

Ведущий задает вопрос: «Какие виды спорта вы знаете?». Ребята совместными усилиями составляют список всех известных им видов спорта.

Затем ведущий задает вопрос: «Какими видами спорта из этого списка могут заниматься люди с инвалидностью?». При обсуждении этой темы ведущие показывают фотографии или видеоматериалы, иллюстрирующие, как люди с инвалидностью занимаются разными видами спорта.

4. Дискуссия «Творчество людей с инвалидностью» (7-10 минут).

Вопросы:

- Какие виды творчества вы знаете?

- Кто из вас любит рисовать, петь, играть на музыкальных инструментах и т.д. (блиц-опросы)?

- Как вы думаете, могут люди с инвалидностью заниматься этими видами творчества? Если могут, то, каким образом?

- Нужны ли им иногда какие-либо вспомогательные приспособления?

Приведите пример.

Если остается время, можно привести примеры известных людей с инвалидностью и вкратце рассказать о них: полководец Михаил Кутузов, 32-й президент США Франклин Рузвельт, композитор Людвиг ван Бетховен, певица Диана Гурцкая.

По окончании занятия ведущий делает выводы: люди с инвалидностью могут получать образование, работать, заниматься спортом и различными видами творчества.

Если это необходимо, то им помогают делать это различные специальные приспособления (средства реабилитации): слабослышащим – слуховые аппараты, тем, кто не может ходить – кресло-коляска, тем, кому трудно ходить – палочки и костыли, слабовидящим для получения образования необходима азбука Брайля.

5. Домашнее задание (1-2 минуты).

Ведущие просят ребят обратить внимание на то, с какими трудностями может столкнуться человек на коляске на улице и дома. Такое домашнее задание дает повод задуматься, что даже небольшое препятствие, ступенька, узкая дверь, которых человек без инвалидности даже не заметит, могут стать серьезным препятствием для людей, передвигающихся на коляске.

Вариант домашнего задания. Нарисовать футбольное поле, мяч для игры в футбол для незрячих, нарисовать виды спорта для людей с инвалидностью.

Вариант домашнего задания. Предложить ребятам найти в сети Internet истории об известных спортсменах с инвалидностью, можно ознакомиться с успешными историями.

Ознакомиться с трудностями и способами их преодоления по книжке «Разные возможности – равные права», стр. 4-7.

Дополнительный материал к данной теме

Паралимпийские игры и паралимпийские виды спорта

История названия

Название первоначально было связано с латинским термином «paraplegia» (паралич нижних конечностей), поскольку эти соревнования проводились среди людей с заболеваниями позвоночника.

Однако с началом участия в играх спортсменов с другими заболеваниями, название было переосмыслено в соответствии с таким значением греческой приставки «пара» как «нахождение, расположение рядом/наряду, вблизи, возле

чего-либо», т. е. рядом/наряду с Олимпиадой – имеется в виду параллелизм и равноправие паралимпийских соревнований с олимпийскими.

Паралимпийские игры – это спортивные состязания, те же Олимпийские игры, но для людей с инвалидностью. Паралимпийские игры проводятся раз в четыре года, сразу после Олимпийских игр, в том же месте и в основном на тех же спортивных объектах.

Зимние Паралимпийские игры проходят через 2 года после летних Паралимпийских игр.

Сейчас в программу Паралимпийских игр входят 25 видов спорта: 20 видов – в летние и 5 – в зимние игры.

История зарождения паралимпийского движения очень интересна. Началось все с того, что люди с повреждениями опорно-двигательного аппарата стали активно приобщаться к занятиям спортом только после второй мировой войны. В 1944 году в Центре реабилитации больных со спинномозговыми травмами в Сток-Мандевиле была разработана спортивная программа как обязательная часть комплексного лечения. Ее создатель, профессор Людвиг Гуттман, со времен стал директором Сток-Мандевильского центра и президентом Британской международной организации лечения людей с повреждениями опорно-двигательного аппарата.

В последующие годы увеличилась не только численность участников, но и количество видов спорта. Идея проведения соревнований была поддержана международной общественностью. Игры стали ежегодным международным спортивным праздником. Начиная с 1952 года спортсмены из Нидерландов, ФРГ, Швеции, Норвегии регулярно принимали в них участие. Отсутствие необходимого управляющего органа, который бы координировал и определял направления развития соревнований, привело к созданию Международной Сток-Мандевальской федерации, которая установила тесные взаимоотношения с Международным олимпийским комитетом.

Постепенно мир убеждается в том, что спорт не является прерогативой исключительно здоровых людей. Люди даже с такими серьезными травмами, как повреждение позвоночника, при желании могут принимать участие в соревнованиях.

Первые Паралимпийские игры

Паралимпийские игры – международные спортивные соревнования для людей с инвалидностью. Традиционно проводятся после Олимпийских игр, а начиная с летних Паралимпийских игр 1988 года – на тех же спортивных объектах; в 2001 году эта практика закреплена соглашением между МОК и Международным паралимпийским комитетом (МПК). Летние Паралимпийские игры проводятся с 1960 года, а зимние Паралимпийские игры — с 1976 года.

Первые Паралимпийские игры состоялись в столице Италии Риме в 1960 г. Церемония открытия Игр прошла 18 сентября на стадионе «АкваАцетоса», где присутствовали 5 000 зрителей.

Первые зимние Паралимпийские игры состоялись в 1976 году в Орнсколддсвике (Швеция). Впервые демонстрировались соревнования в гонках на санях.

Национальный паралимпийский комитет Республики Казахстан был основан в 2002 году. Национальный паралимпийский комитет Республики Казахстан является некоммерческой неправительственной организацией и членом таких международных организаций, как:

- Международный паралимпийский комитет
- Азиатский паралимпийский комитет
- Международная организация по пара волейболу
- Международная федерация ампутантов и колясочников
- Международная спортивная федерация для слепых

Национальный паралимпийский комитет Республики Казахстан является единственным представителем в Казахстане, который имеет право заявлять участие казахстанских спортсменов в международных соревнованиях, включая паралимпийские игры, которые проводятся под эгидой вышеупомянутых международных спортивных организаций.

Основные функции Национального паралимпийского комитета РК:

- Пропаганда принципов паралимпийского движения, содействие развитию паралимпийских видов спорта высших достижений.
- Представление Республики Казахстан в Международном Паралимпийском Комитете, на Паралимпийских играх и других международных соревнованиях.
- Проведение единой политики развития паралимпийского спорта высших достижений.
- Содействие в подготовке спортсменов с инвалидностью для участия в Паралимпийских играх и других международных спортивных мероприятиях.

Первые в истории летние Паралимпийские игры состоялись в Риме сразу после Олимпиады 1960 года. Участие принимали только люди с повреждениями спинного мозга. Были представлены 8 видов спорта: стрельба из лука, лёгкая атлетика, баскетбол, фехтование, настольный теннис, плавание, дартс и бильярд. 400 участников разыграли 57 комплектов наград.

На IV летних Играх 1972 года в Гейдельберге впервые участвовали спортсмены с инвалидностью по зрению, они состязались в беге на 100 м. Тогда и появился голбол. V летние Игры в Торонто отличились участием спортсменов-ампутантов. Появились и необычные соревнования – слалом на колясках и удар по футбольному мячу на дальность и точность. В 1996 году Летние Паралимпийские игры стали первыми в истории, получившими коммерческую поддержку спонсоров. Разыгрывались 508 комплектов наград в 20 видах программы. В качестве показательных видов спорта были представлены парусный спорт и регби на колясках.

Летние виды спорта

Тяжелая атлетика (пауэрлифтинг); Легкая атлетика; Стрельба из лука; Плавание; Дзюдо для слабовидящих; Велосипедный спорт; Теннис на колясках; Фехтование на колясках; Футбол 7х7; Футбол 5х5; Баскетбол на колясках; Выездка; Стрельба; Сидячий волейбол; Регби на колясках; Танцы на колясках; Голбол; Настольный теннис; Адаптивная гребля; Парусный спорт. Всего 20 видов.

Примеры некоторых летних видов Паралимпийского спорта.

Фехтование на колясках

История фехтования на колясках началась в 50-х годах XX века. В отличие от классического фехтования, бой ведется в статичном положении: коляски спортсменов жестко зафиксированы на дорожке длиной 4 метра. Для каждой пары спортсменов это расстояние разное. Тот из участников боя, у кого короче руки, выбирает дистанцию, на которой будет идти поединок. Во время схватки фехтовальщик должен держаться свободной рукой за кресло.

Большой теннис на колясках

В теннис на колясках играют мужчины и женщины, как в одиночном, так и в парном разрядах. К игре допускаются спортсмены с нарушениями опорно-двигательного аппарата (например, с травмами и заболеваниями позвоночника, с ампутацией нижних конечностей, с ДЦП и т.д.). Размеры площадки и правила игры те же, что и в большом теннисе. Единственное отличие – теннисистам на

колясках разрешено два касания мяча о корт, причем первое должно быть в пределах корта, а второе может быть за пределами корта.

Голбол

Это игра для спортсменов с нарушениями зрения. В 1980 году голбол официально стал паралимпийским видом спорта. Голболом занимаются спортсмены более, чем в 50 странах мира, и это исключительно паралимпийская игра, не имеющая своего олимпийского аналога.

В игре принимают участие две команды по три игрока. Задача игроков – ориентируясь только на слух, поразить мячом ворота соперников. Мяч бросают руками. Соперники должны отбить этот мяч и, в свою очередь, контратаковать. Цель игры – закатить мяч за линию ворот команды противника, в то время как она пытается этому помешать. В голбол играют специальным мячом из резины с колокольчиками внутри, издающими звуки при движении.

Регби на колясках

Этот вид спорта объединяет элементы баскетбола, футбола и хоккея с шайбой и играется на баскетбольной площадке. Команды состоят из 4 игроков, также допускается количество запасных, вплоть до восьми человек. Классификация игроков основывается на их физических возможностях, исходя из которых, каждому присваивается определенное количество баллов от 0,5 до 3,5. Суммарное количество баллов в команде не должно превышать 8,0. В игре используется волейбольный мяч, который можно передавать руками.

Бочче

Игра пришла к нам из Италии, название происходит от латинского слова *bottia* – «мяч». В 1984 году игра стала паралимпийским видом спорта.

Цель игры – расположить свои шары ближе к основному шару по сравнению с шарами противника, причем разрешается выбивать своим мячом мячи соперника. Когда все мячи выброшены на корт, рефери объявляет конец партии и начисляет очки той команде (игроку), чей шар (шары) оказываются самым близким к основному шару.

Сидячий волейбол

Паралимпийские первенства по волейболу проходят в двух категориях: сидячей и стоячей. Главное различие между традиционным волейболом и паралимпийской версией игры – меньший размер корта и более низкое положение сетки.

Эту игру придумали голландцы. В Нидерландах сидячий волейбол известен с 1956 года. К нему обращаются преимущественно те, кто, по разным причинам, не в состоянии играть в полный рост.

Тяжелая атлетика (пауэрлифтинг)

Отправной точкой развития данного паралимпийского вида спорта считается проведение в 1992 году Паралимпийских игр в Барселоне. Тогда 25 стран представили свои спортивные делегации на тяжелоатлетические состязания. Сегодня в паралимпийской тяжелоатлетической программе принимают участие все группы людей с инвалидностью, которые состязаются в 10 весовых категориях, как мужских, так и женских.

Легкая атлетика

Один из основных и наиболее массовых видов спорта. В Паралимпийские игры легкая атлетика была включена с 1960 года. Это вид спорта, объединяющий такие дисциплины как: бег, прыжки (в длину, высоту), метания (диск, копье и толкание ядра) и легкоатлетическое многоборье. В легкоатлетических состязаниях принимают участие спортсмены с самыми разнообразными особенностями здоровья. Проводятся состязания спортсменов, использующих коляску, протезы, а также среди незрячих. Атлеты соревнуются согласно их функциональным классификациям.

Пулевая стрельба

Стрельба – это тест на точность, в котором из ружья или пистолета делается серия выстрелов по неподвижной мишени. Этот вид спорта доступен людям с различными физическими ограничениями. Входит в программу Паралимпийских игр с 1976 года.

По данным за 2008 год пулевая стрельба практикуется в 59 странах. Паралимпийские стрелки используют обычное спортивное оружие: малокалиберные и воздушные винтовки и пистолеты. В процессе соревнований предусмотрены некоторые специальные приспособления для спортсменов, которые не могут стоять (стулья и опорные столики).

Цель соревнований – попасть в «яблочко» мишени, состоящей из 10 концентрических окружностей.

Спортивные танцы на колясках

Спортивные танцы на коляске – это танцы в разных стилях: «комби», «дуэт». Стиль «комби» (от слова «комбинированный») означает, что в паре участвуют танцор-пользователь коляски и танцор без инвалидности. Стиль «дуэт»

подразумевает участие двух танцоров, которые пользуются колясками. Программа включает классические танцы (вальс, танго, венский вальс, медленный фокстрот, квикстеп) и латиноамериканские – самба, ча-ча-ча, румба и джайв.

Танцы на колясках появились в Великобритании в конце 1960-х годов, и к середине 70-х они распространились по всей Европе. В 1997 году танцевальный спорт пришел в Россию и Беларусь. Впервые в России спортсмены на колясках танцевали на Фестивале бального танца в Петербурге в 1999 году. Сегодня более чем 5 500 танцоров из 40 стран мира (4000 – на колясках и 1500 партнеров – не на колясках) участвуют в этом танцевальном виде спорта, как на любительском уровне, так и на профессиональном.

Велосипедный спорт

Данный вид спорта является одним из новейших в истории паралимпизма. В начале восьмидесятых впервые состоялись соревнования, в которых приняли участие спортсмены с нарушениями зрения. Однако уже в 1984 году на международных играх состязались также спортсмены с нарушениями опорно-двигательного аппарата и ампутированными конечностями.

Соревнования велосипедистов могут быть как индивидуальными, так и групповыми (группа трех велосипедистов от одной страны). Спортсмены с особенностями развития состязаются, используя стандартные гоночные велосипеды и, в некоторых классах, трехколесные велосипеды. Атлеты с нарушениями зрения соревнуются на tandemных велосипедах в паре с видящим товарищем по команде. Наконец, спортсмены с ампутированными конечностями и велосипедисты с нарушениями моторной деятельности соревнуются в индивидуальных состязаниях на специально подготовленных велосипедах.

Хронология летних паралимпийских игр

Игры	Год	Церемония открытия	Церемония закрытия	Место проведения
I	1960	18 сентября	25 сентября	Рим,  Италия
II	1964	3 ноября	12 ноября	Токио,  Япония
III	1968	8 ноября	13 ноября	Тель-Авив,  Израиль
IV	1972	2 августа	11 августа	Гейдельберг,  Германия
V	1976	3 августа	11 августа	Торонто, Онтарио,  Канада
VI	1980	21 июня	5 июля	Арнем,  Нидерланды

VII	1984	22 июля/17 июня	1 августа/30 июня	Сток-Мандевиль,  Великобритания и Нью-Йорк,  США
VIII	1988	15 октября	24 октября	Сеул,  Южная Корея
IX	1992	3 августа	14 августа	Барселона,  Испания
X	1996	15 августа	26 августа	Атланта, Джорджия,  США
XI	2000	18 октября	29 октября	Сидней, Австралия
XII	2004	17 сентября	28 сентября	Афины, Греция
XIII	2008	6 сентября	17 сентября	Пекин,  Китай
XIV	2012	29 августа	9 сентября	Лондон,  Великобритания
XV	2016	7 сентября	18 сентября	Рио-де-Жанейро,  Бразилия
XVI	2020	25 августа	6 сентября	Токио,  Япония
XVII	2024	28 августа	8 сентября	Париж,  Франция
XVIII	2028	23 августа	3 сентября	Лос-Анджелес,  США

Паралимпийские зимние игры

Паралимпийские зимние игры проводятся каждые четыре года после Олимпийских зимних игр в тех же городах и на тех же спортивных объектах, где перед этим проходили олимпийские игры. Международный паралимпийский комитет (МПК) осуществляет руководство подготовкой и проведением зимних Паралимпийских игр.

Пионером в зимних видах спорта для спортсменов с ограниченными физическими возможностями был австрийский горнолыжник Зепп Цвикнагель, у которого были ампутированы обе ноги. Он начал эксперименты по использованию протезов для передвижения на лыжах. Его работы способствовали новым технологическим достижениям для людей с ограниченными возможностями, которые хотели заниматься зимними видами спорта.

Первое официальное первенство мира среди людей с ограниченными возможностями в лыжных видах спорта (в горных и равнинных лыжах) было проведено в 1974 году. Первые зимние паралимпийские игры прошли с 21 по 28 февраля 1976 года в шведском городе Эрншёльдсвик. Соревнования прошли в лыжных дисциплинах. Соревнования на льду и на санях были представлены в форме демонстрационных видов. В соревнованиях участвовало 198 атлетов из 16 стран: инвалиды по зрению и с инвалидностью в результате ампутации конечностей, но не участвовали спортсмены на инвалидных колясках.

Постепенно программа паралимпийских зимних игр расширялась, и они со временем превратились в крупнейшие международные соревнования после зимних олимпийских игр.

Паралимпийские зимние игры 1992 года были первыми зимними играми, начиная с которых зимние паралимпиады проводились в городах-столицах Олимпийских зимних игр.

Перечень видов спорта

Вид спорта	Годы
Горные лыжи	с 1976
Следж хоккей	с 1994
Следж конькобежный спорт	1980-1988, 1994-1998
Биатлон	с 1988
Лыжные гонки	с 1976
Пара-сноуборд	с 2014
Кёрлинг	с 2006

Горнолыжный спорт

Этот вид спорта для людей с инвалидностью начал развиваться после окончания второй Мировой войны. Долгое время горные лыжи были доступны только двум категориям спортсменов: с нарушением опорно-двигательного аппарата (стоя) и с нарушением зрения. С конца 1970-х годов, когда была изобретены монолыжи, возможность заниматься горными лыжами получили спортсмены с нарушением опорно-двигательного аппарата (сидя).

Монолыжи оснащены специальными палками с укороченными лыжами на концах, которые используются для управления и поддержания баланса.

Следж-хоккей

Следж-хоккей является паралимпийской версией хоккея на льду. Этот вид спорта был впервые включен в программу Зимних Паралимпийских игр в 1994 году в Лиллихамере, и с этого момента быстро стал одним из наиболее притягательных зрелищ зимних олимпиад. Это скоростная, требующая большого физического напряжения, игра для мужчин с нарушенной двигательной функцией нижней части тела. В 2006 году в соревнованиях по следж-хоккею принимали участие спортсмены из 12 стран. Вместо коньков хоккеисты катаются на санях с полозьями. В снаряжение входят две клюшки, у которых на одном конце находится металлическая насадка с зубьями для отталкивания ото льда и

маневрирования, а другая часть клюшки изогнута, как у обычной хоккейной клюшки, и используется для удара по шайбе.

Пара Биатлон

Дистанции: 7.5 км. (2 огневых рубежа), 12 км. (4 рубежа).

Биатлон представляет собой сочетание лыжных гонок с целевой стрельбой. Это требует физической выносливости и точной стрельбы. Соревнования проводятся для спортсменов с ограниченными физическими возможностями и нарушениями зрения. Есть пятнадцать классов, в которых спортсмены подразделяются в зависимости от уровня их функции. Двенадцать классов для спортсменов с физическими недостатками и три класса для спортсменов с нарушениями зрения. Спортсмены соревнуются вместе, а результат определяется внутри каждого класса. Для соревнований инвалидов по зрению используются специальные устройства, помогающие спортсмену определить цель при стрельбе. Интенсивность звукового сигнала изменяется в зависимости от точности наведения винтовки на мишень.

Спортсмену дается пять выстрелов, расстояние до мишени – 10 метров. Штраф за промах может быть штрафом времени, который добавляется к полному времени или штрафные круги. Стрельба производится из положения лежа. Незрячие и слабовидящие спортсмены при стрельбе используют ружья, оснащенные электронно-акустическими очками.

Лыжные гонки

Лыжный спорт появился в паралимпийской программе в 1976 году на зимних играх в Швеции. Мужчины и женщины использовали классический стиль бега на всех дистанциях, коньковый стиль был впервые применен в Инсбруке в 1984 году на зимних паралимпийских играх.

Адаптивный сноубординг

Адаптивный сноубординг – это слегка видоизмененный спорт с оборудованием, правилами и техническими нормами, адаптированными таким образом, чтобы дать возможность спортсменам с физическими проблемами здоровья кататься на сноуборде и участвовать в соревнованиях. Первый Кубок Мира по адаптивному сноубордингу состоялся в марте 2008 года в Вистлере, Британская Колумбия. В марте 2009 там же прошли вторые соревнования. При организации этих соревнований были предприняты фундаментальные шаги для развития этого спорта, с конечной целью включить сноубординг в программу зимних Паралимпийских игр. Это планируется сделать либо в 2014 году в Сочи, либо в 2018 году.

Кёрлинг на колясках

Соревнования в кёрлинге на колясках проводятся среди спортсменов с ограниченными возможностями постоянно нижних конечностей, что требует использования инвалидной коляски в их повседневной жизни. Спортсмены с церебральным параличом или рассеянного склероза также может играть, если они используют инвалидную коляску. Бросок камня может быть выполнен специальной палкой. В этом виде нет классификации, кроме требования, чтобы все спортсмены-участники были на инвалидной коляске для повседневного передвижения.

Специальная Олимпиада

Специальная Олимпиада (Special Olympics) – всемирное движение, занимающееся организацией физкультурно-оздоровительных мероприятий и проведением соревнований для людей с нарушениями интеллекта.

Всемирные игры Специальной Олимпиады (Special Olympics World Games) проводятся каждые 4 года. Специальное Олимпийское движение возникло 40 лет назад по инициативе Юнис Кеннеди Шрайвер, сестры президента США Дж. Кеннеди [145].

Общественное объединение «Казахстанская Специальная Олимпиада» (КСО) или «Специальная Олимпиада Казахстан» было создано в Казахстане 23 июля 1990 года. В 1993 году он был признан НОК РК и Special Olympics Inc. аккредитован. За 30 лет более 20 тысяч детей, подростков и детей с нарушениями психического развития успешно приняли участие в специальных олимпийских спортивных программах. Ежегодно мы проводим 12–14 республиканских турниров для специальных спортсменов со всех регионов республики. Это дети, подростки и молодежь – воспитанники специальных школ, интернатов и медицинских и социальных учреждений, а также дети и молодежь в семьях. В разные годы спортсмены Специальной Олимпиады представляли Казахстан на 15-й Всемирной Специальной Олимпиаде, начавшейся в 1991 году, где удостоились 683 медалей в различных дисциплинах.

Официальные сайты: <http://www.specialolympics.org/> (международная организация), <https://specialolympics.kz/kk/%d2%9baza%d2%9bstan-arnajy-olimpiada/> (Специальная Олимпиада Казахстана)

Перечень зимних паралимпийских игр

Год проведения	Порядковый номер игр	Место проведения	Страна проведения игр	Количество во участвовавших атлетов	Количество участвовавших стран
1976	I	Эрншёльдсвик	 Швеция	198	16
1980	II	Гейло	 Норвегия	350	18
1984	III	Инсбрук	 Австрия	350	22
1988	IV	Инсбрук	 Австрия	397	22
1992	V	Тинь - Альбервилль	 Франция	350	22
1994	VI	Лиллехаммер	 Норвегия	512	31
1998	VII	Нагано	 Япония	571	32
2002	VIII	Солт-Лейк-Сити	 США	416	36
2006	IX	Турин	 Италия	486	39
2010	X	Ванкувер	 Канада	515	44
2014	XI	Сочи	 Россия	547	45
2018	XII	Пхёнчхан	 Республика Корея	570	49
2022	XIII	Пекин	 Китай		
2026	XIV	Кортина	 Италия		

АЗИАТСКИЕ ПАРА ИГРЫ

Азиатские Пара игры регулируются Азиатским паралимпийским комитетом. Спортивное мероприятие проводится каждые четыре года после Азиатских игр для спортсменов с ограниченными физическими возможностями. Игры признаны Международным паралимпийским комитетом и представлены как второе по величине мультиспортивное событие после Паралимпийских игр.

До проведения Азиатских Пара игр существовало собрание, известное как Игры FESPIC (Дальневосточные и Южные тихоокеанские игры для инвалидов). Они проводились с 1975 года до 2006 года.

История Азиатских Пара игр начинается с 2010 года. Первой страной-хозяйкой выступил Китай. После этого – Южная Корея. Последние игры прошли в Джакарте, Индонезии, в 2018 году. На очереди Ханчжоу, Китай в 2022 году. Участники соревнуются в более чем 20 видах спорта, в числе которых стрельба, легкая атлетика, бадминтон, футбол 5х5, бочча, шахматы, велоспорт, голбол, дзюдо, плавание, игра в боулз, настольный теннис, сидячий волейбол, баскетбол на колясках, фехтование на колясках. В 2022 году дебютируют такие виды спорта как тхэквондо и гребля на каноэ. На Азиатских Пара играх участники соревнуются только в летних видах спорта.

Методические материалы для обучающихся основной и старшей школы

Психологические особенности подросткового возраста (потребности в самопознании и общении, рефлексивное мышление, ориентация на сверстника) диктуют использование иных, нежели в детстве, приемов: дискуссий, ролевых игр, квестов, анализа кейсов, тренингов, просмотров и обсуждения видео-, кино-, документальных фильмов. Например, после просмотра ролика «Because who is perfect» ребятам можно задать вопросы: «Какие чувства испытывают люди-инвалиды? Изменяются ли они? Почему?», «Какие чувства испытывали прохожие? Почему?», «Какие чувства испытывали Вы при просмотре?», «Зачем была придумана эта акция?», «Как Вы понимаете слоган «Because who is perfect»? «В чем основная мысль видео?», «Если экстраполировать это видео за пределы ситуации с людьми с ограниченными возможностями, какую мысль оно несет?».

В работе со старшими школьниками можно использовать те же приемы, что и в работе с подростками, но важно разрабатывать и другие, позволяющие молодым людям критически осмысливать информацию и вырабатывать собственную точку зрения.

Мифы об инклюзивных школах

*Материалы Национального института по развитию городского образования (США)
<http://www.inclusiveschools.org> , перевод О. Дроздовой*

1- миф: Инклюзия – это красивое название системы, при которой все ученики свалены «в одну кучу»

Мы убеждены в том, что инклюзия – это не просто проект «из доброй воли». Инклюзия – это подход и философия, которая предполагает, что все ученики (и с инвалидностью, и без инвалидности) получают больше возможностей и в плане социальном, и в плане учебы. Инклюзия — это не значит просто собрать всех детей «в кучу», а наоборот, она способствует тому, чтобы каждый ученик чувствовал себя принятым, чтобы его способности и потребности учитывались и были оценены.

2-й миф: Инклюзивное образование, что все ученики, которые имеют специальные образовательные потребности и нуждаются в какой-то поддержке, не будут этого получать в должной мере.

Это не так. Инклюзивный подход означает, что учителя оказывают индивидуальную поддержку всем ученикам, но при этом какие-то группы учеников не отделены от других. Дети получают знания во многих местах и разными путями. Инклюзивные школы – очень гибкие в этом смысле, так как позволяют учителям и ученикам получать доступ к необходимой поддержке и услугам, тогда и там, где это необходимо. Гибкое расписание, работа с родителями, взаимодействие с общественными организациями, совместная внеклассная работа – вот несколько способов, которые помогают педагогам лучше подстраиваться под интересы и нужды детей, способствовать тому, чтобы дети с инвалидностью получали необходимые услуги и поддержку.

3-й миф: Инклюзия означает, что все ученики должны проводить все учебное время в классе.

Это тоже не так. Практика инклюзивного образования показывает, что дело не в месте, а в самом участии и практике сотрудничества. Каждый получает знания, во многих местах, и традиционный класс – только одно из этих мест. Есть еще библиотека, лаборатории, компьютерные классы, игровые площадки, спортзал, школьный двор и др. Неважно, где находятся ученики, главное, чтобы они находились среди сверстников. Иногда для учебы нужно, чтобы ученик был со всем классом, иногда – в небольшой группе, а иногда – даже наедине с учителем.

4-й миф: Дети с ООП в классе – это изгои. Над ними издеваются одноклассники.

Исследования показывают, что, наоборот, между обычными детьми и детьми с ООП в инклюзивных классах складываются вполне прочные и длительные дружеские отношения. Эта дружба поможет им лучше относиться к разнообразию. Ученики чувствуют себя более комфортно и не боятся общаться

с людьми, которые отличаются от них. Они на другом уровне общаются со своими сверстниками-инвалидами. Инклюзивный класс – это место, где студенты с инвалидностью и без инвалидности находятся в атмосфере доброжелательности, справедливости и терпимости. Конечно, дети и подростки дразнят – даже жестоко и обидно – это обычное дело в их среде. Но в инклюзивных классах ученики с инвалидностью получают свою порцию насмешек не больше и не меньше всех остальных.

5-й миф: Учителя не знают, как учить детей с инвалидностью и боятся, что, если они сделают какую-то ошибку или эти дети не будут учиться, на них будут жаловаться.

Учителя используют учебный план как инструмент, с помощью которого они учат своих учеников вещам, которые пригодятся им в жизни. Некоторые дети усваивают материал медленнее остальных. Поскольку учителя отдают себе отчет в том, что все ученики не могут в полной мере и одновременно усвоить все компоненты программы, они пытаются учитывать индивидуальные особенности учеников, чтобы материал был понят в наиболее полной мере. Инвалидность – это одна из возможных особенностей, и, вопрос о том, как учить именно таких детей, на самом деле, не вопрос. Педагог оценивает способности и потребности учеников, что помогает ему работать с ними, в том числе, с учениками-инвалидами. И если учитель будет стараться приблизить учебные задачи к потребностям ученика, даже нежелающего учиться, риск того, что на него будут жаловаться, минимален.

6-й миф: Обычные ученики будут отвлекаться в то время, как учитель будет заниматься с учениками с ООП, и им будет уделяться меньше внимания.

Любой учитель скажет вам, что в его классе все ученики разные – по национальной принадлежности, выходцы из разной культурной среды и пр., а также отличаются по своим способностям. Это разнообразие вынуждает педагогов искать индивидуальный подход к ученикам. В инклюзивном классе к детям без ООП так же, как к детям с ООП, будет применяться индивидуальный подход.

При этом важно, чтобы соблюдались следующие факторы:

– Сотрудничество учителей: ни один педагог не может хорошо учить всех своих учеников, если не будет получать помощь и советы коллег.

– Приспособление программ под индивидуальные нужды учеников. Учителя используют разные подходы для обучения детей с разными способностями, потребностями, предпочтениями.

– Педагог должен убедиться, что все ученики имеют доступ к информации, знаниям и навыкам.

– Педагог должен верить в успехи своих учеников. Для всех учеников, независимо от их особенностей, должны быть высокие ожидания.

7-й миф: Когда ученики с ООП находятся в классе со всеми, уровень преподаваемых знаний снижается, чтобы приспособиться к способностям детей с ООП.

При инклюзивном подходе выигрывают все ученики, поскольку он делает образование более индивидуализированным. Когда педагог планирует урок, используя эту стратегию, ему не надо снижать планку, ему надо учитывать все особенности своих учеников. Задания на уроке, например, истории, для каждого ученика могут быть разными: кто-то может написать работу в несколько абзацев, кто-то – целое сочинение или исследование, кто-то может выполнить коллективную работу, а кто-то – сделать устный доклад. Важно понимать, что на уроке все выучат не одно и то же, а то, что отвечает их особенностям. Ученик должен соответствовать основным требованиям и стандартам программы, но достичь этого соответствия можно разными способами и в разной степени.

8-й миф: Ученики с ООП должны общаться с другими детьми с такими же или похожими особыми потребностями. В общем классе им не будет хватать этого общения.

Не надо думать, что инвалидность – это признак, который делает людей похожими и именно тот самый принцип, по которому следует дружить. Мы уверены, что все люди – как с ООП, так и без ООП – имеют самый разный характер, интересы и предпочтения. Конечно, особые образовательные потребности – фактор, который сближает людей, которые их имеют, но это совсем не обязательно основа для дружеских отношений. Важно, чтобы ученики с ООП могли сами выбрать, с кем им дружить – и с теми, у кого есть ООП, и с теми, у кого их нет. А в инклюзивном классе такая возможность как раз есть.

9-й миф: Инклюзивные школы – хорошая идея, но ее невозможно воплотить. Для учителей и директоров школ это слишком сложно.

Конечно, учить детей с разными особенностями достаточно трудно. Но в этом самое трудное, по словам учителей, – не сам процесс обучения или сами ученики. Самое трудное – это большой класс, отсутствие поддержки, ограниченные ресурсы. Тут важно не перепутать причину: хорошей школе нужны ресурсы, возможности и талантливые учителя. Учителя обычно хорошо

справляются с обучением разных учеников, если имеют поддержку, какие-то дополнительные приспособления и время. Мы думаем, что большинство учителей, особенно если они подготовлены к обучению разных детей, имеют необходимые знания и навыки для обучения детей с ООП.

10-й миф: Инклюзия – это слишком дорого и стоит дороже традиционного специального образования.

В США, где существует и специальная, и инклюзивная система обучения, неоднократно проводился анализ их стоимости. Он показал, что затраты на инклюзивное обучение ниже. А в таких статьях, как транспорт, – значительно ниже, поскольку дети с инвалидностью посещают школу по соседству.

Таким образом, инклюзия – это подход, при котором учитывается разнообразие учеников, при котором учебные планы и цели подстраиваются под их способности и потребности. В этом процессе важна роль учителей и специальных педагогов, которые приносят свой опыт и знания для того, чтобы каждый ребенок мог учиться с наибольшей для себя пользой.

Центр инклюзивного образования НАО им. И. Алтынсарина наряду с разработкой методических рекомендаций ведет научные исследования в рамках грантового финансирования по нескольким направлениям в сфере инклюзивного образования, среди которых: профессиональное ориентирование обучающихся с ООП, преемственность и непрерывность психолого-педагогического сопровождения обучающихся в инклюзивной среде, обеспечение инклюзивности и доступности в системе среднего образования Казахстана.

В процессе исследований работа строится совместно с зарубежными и отечественными экспертами, а также с педагогами организаций образования. Одной из таких пилотных площадок являются КГКП «Детский сад №12» отдела образования города Рудного» Управления образования акимата Костанайской области (далее – детский сад № 12) и КГУ «Общеобразовательная школа №17 отдела образования города Рудного» управления образования акимата Костанайской области (далее – ОШ № 17).

С данными организациями взаимодействие идет с целью апробации трёхуровневой модели, а также разработки механизмов преемственности психолого-педагогического сопровождения детей с ООП на уровнях детский сад-школа. Проект предусматривает согласованность целей, задач, содержания, методов, средств и форм организаций образования, обеспечивающих эффективное поступательное развитие ребенка, его успешное воспитание и обучение в данных организациях образования.

За два года сотрудничества с руководством и педагогами вышеуказанных организаций накоплен опыт, которым коллеги детского сада № 12 и ОШ № 17 открыто делятся с другими организациями.

Ниже предлагаем некоторые примеры действенных школьных мероприятий, направленных на развитие инклюзивной культуры обучающихся, из опыта СШ № 17 г. Рудный Костанайской области.

Час общения: «Мы просто другие»

Целевая аудитория: обучающиеся старших классов и дети, посещающие кабинет поддержки инклюзии.

Цель: формирование у всех участников мероприятия толерантного отношения к проблемам детей с особыми образовательными потребностями.

Оборудование:

Интерактивная панель, обустройство мягкой зоны для просмотра видеофильма и проведения часа общения, синие ленты, видеоматериал.

Перед началом часа общения обучающимся было предложено надеть синие ленты, как символ Всемирного дня информации об аутизме.

Ход мероприятия:

Классный руководитель:

- 2 апреля – Всемирный день информации об аутизме.

В целях привлечения международного внимания к проблеме аутизма, затрагивающего миллионы людей в мире, в 2008 году Генеральной Ассамблеей ООН день 2 апреля был провозглашён Всемирным днём распространения информации о проблеме аутизма, который с тех пор отмечается ежегодно. В этот день во всем мире говорят об этих людях, чтобы окружающие могли знать, как понять и взаимодействовать с ними, какие существуют проблемы, мешающие им чувствовать себя полноценными членами общества.

2 апреля во всём мире зажгут синие огни.

Синий цвет – символ аутизма.

Термин «Аутизм», происходит от древнегреческого *autos* – «сам», «погружения в себя», в «свой внутренний мир», собственные переживания, отрыв от действительности. «Аутизм» – расстройство, которое возникает в нарушение развития головного мозга и характеризуется дефицитом социального взаимодействия и общения, а также ограниченными интересами и повторяющимися действиями. «Аутизм» – это нарушение развития, по своей природе неврологическое, которое влияет на мышление, восприятие, внимание, и поведение человека.

Согласно статистическим данным всемирной организации здравоохранения:

1. Каждый 54-й новорожденный имеет расстройство аутистического спектра (РАС);
2. В год на 13% продолжает расти количество детей с РАС;
3. 1 человек с РАС наверняка есть среди ваших знакомых;
4. Люди с РАС живут на 18% меньше средней продолжительности жизни и страдают от различных сопутствующих заболеваний;
5. По статистике мальчиков-аутистов рождается примерно в 5 раз больше, чем девочек.

Поэтому, в качестве символа выбрали синий цвет в поддержку мальчиков с диагнозом «Аутист» (выбор связан с традиционным ассоциативным распределением детских оттенков:

- синий – для мальчиков,
- розовый – для девочек.

Особенности поведения и развития детей с аутизмом:

1. У ребенка отсутствует привязанность к родителям. Он не плачет, если родители куда-либо уходят;
2. Некоторые дети с аутизмом не говорят, или говорят совсем мало. Речь развивается медленно, применяются жесты;
3. Дети с аутизмом могут делать странные движения (постоянно качаются взад-вперед, мотают головой или без причины хлопают в ладоши);
4. У некоторых детей отсутствует интерес к игрушкам или игрушки могут заменять бытовые предметы;
5. Если ребенка с аутизмом оставить одного, то он часами может сидеть в одиночестве, поворачивать какой-либо предмет, включать или выключать свет.
6. Такой ребенок не замечает, что происходит вокруг, игнорирует других людей, предпочитают одиночество, а не игры со сверстниками;
7. У ребёнка с аутизмом всегда имеют место ритуальное поведение (с завидным постоянством одевается только в определённую одежду и ест определённую пищу).

Предлагается посмотреть видеоролик: «Мы просто другие...»

Ссылка: <https://www.youtube.com/watch?v=zb3cS8f19dE>

- Может ли ребенок с аутизмом расстроиться?

Как и все люди, дети с аутизмом могут расстроиться, или рассердиться, но часто не могут объяснить, почему. Вместо слов они могут выражать свои чувства действиями. Когда они расстроены, сбиты с толку или если им скучно, они могут издавать какие-то звуки, или вращаться, как волчок. Если они возбуждены или радуются, они могут трясти ладошками, прыгать или бегать по кругу. Многие

дети с аутизмом расстраиваются, если изменяется окружающая обстановка или расписание, так как новые и непривычные вещи могут казаться им сложными и пугающими. Они могут закричать, закрыть уши руками и убежать. Ребенку с аутизмом нелегко контролировать свое поведение, потому что он плохо понимает текущую ситуацию и не может справиться с ней.

- Как стать другом для ребенка с диагнозом «аутизм»?

Чтобы дружеские отношения сложились как надо, запомни несколько простых советов:

- Отнесись с пониманием к тому, что твой друг отличается от других.
- Защищай его от того, что его беспокоит или может причинить боль.
- Говори короткими фразами, используй простые слова и подкрепляй слова жестами.

• Используй картинки или записывай, что ты хочешь сказать, чтобы ему было проще тебя понять.

- Участвуй в занятиях, которые интересны твоему другу, вместе с ним.
- Будь терпелив – не забывай, что твой друг никого не хочет обидеть.
- Приглашай его поиграть вместе с тобой и твоими друзьями.
- Когда можешь, будь рядом с другом и помогай ему, если он не возражает.
- Помоги другим ребятам узнать больше об аутизме, расскажи о своем особенном друге.

- Как себя вести, если рядом человек с аутизмом?

Просто помни, что люди с аутизмом не так сильно отличаются от тебя. Так же, как и ты, они могут делать что-то лучше остальных. Так же, как и ты, они могут испытывать различные чувства. Они могут быть счастливыми, грустными, возбужденными, расстроенными, гордыми, одинокими или любящими – точно так же, как и ты. Важно помнить, что, хотя ребенок с аутизмом ведет себя не так, как ты и другие дети, у него есть чувства и ему не безразличны другие люди. И ты тоже постарайся быть небезразличным. Так что, если рядом человек с аутизмом, просто будь собой! И, возможно, у тебя появится новый друг.

- Чему нужно научить одноклассников ребенка с аутизмом?

Научите детей:

1. приветствовать своего одноклассника с аутизмом;
2. принимать его в игру, в беседу;
3. предлагать ему помощь, если у него что-то не получается;
4. быть дружелюбными, хвалить его и подбадривать;
5. на собственном примере показывать ему, как нужно отвечать и что делать

в тех или иных ситуациях;

6. спрашивать его о том, что он делает;
7. объяснять свои действия простыми и ясными фразами;

8. быть последовательным.

Предлагается посмотреть документальный фильм и ответить на вопрос - Как живут люди с расстройством аутистического спектра?

Аутизм – не болезнь, а расстройство развития, влияющее на общение с другими людьми, на восприятие и понимание окружающего мира.

Аутисты – особенные дети, требующие к себе особого подхода. Они тяжело адаптируются в обществе, их поведение отличается от поведения сверстников.

Дети с аутизмом должны быть окружены обычными детьми и как можно реже находиться в одиночестве. Нужно помочь им быть рядом с другими ребятами в детском саду, во дворе и школе.

Ребенку с аутизмом можно помочь адаптироваться во внешнем мире, для этого ему необходимо: внимание, любовь, забота, обучение и воспитание. Они нуждаются в признании и принятии их так же, как и мы с вами.

Давайте будем внимательнее и добрее! - Люди с аутизмом нуждаются в понимании. Возможно, они говорят или ведут себя не так, как мы, но им нравятся те же самые вещи, что и всем.

Большинство аутистов – талантливые и одаренные люди!

Классный руководитель предлагает совершить экскурсию в кабинет поддержки инклюзии и познакомиться с ребятами, у которых РАС.

blob: <https://web.whatsapp.com/cbebbd53-7d22-4498-a187-3686021aa2b7>

Далее обучающиеся 10 класса совместно с детьми КПИ и педагогами-ассистентами выполняют аппликацию из фетра «Мир один на всех!»

Ссылка на публикацию:

<https://www.instagram.com/p/CqikQp0trxI/?igsh=MWF5OTBsNmhmHN5cg=>

≡



Час общения: «Рядом особый ребенок»

Целевая аудитория: обучающиеся старших классов и дети, посещающие кабинет поддержки инклюзии

Цель: формирование позитивного взаимодействия с детьми РАС в различных областях школьного пространства.

Оборудование: интерактивная панель, обустройство мягкой зоны для просмотра видеофильма и проведения часа общения, синие ленты, видеоматериал, наушники.

Перед началом часа общения обучающимся было предложено надеть синие ленты, как символ Всемирного дня информации об аутизме.

Ход мероприятия:

Классный руководитель:

Аутизм (от др. -греч. αὐτός – сам; оригинальный термин нем. «Autismus» – замкнутость в себе, погружение в мир собственных переживаний и отрыв от действительности.

В ноябре 2007 года Генеральная Ассамблея ООН объявила 2 апреля - Всемирным днем распространения информации о проблеме аутизма. Предлагаю посмотреть мультфильм «Аутизм может делать удивительные вещи».

<https://www.youtube.com/watch?v=Usswy1kusfM>

Учитель проводит беседу о том, что аутизм – это не болезнь и от него нет лекарств. Это заболевание, которое передается на генном уровне, как предполагают исследователи. Далее учитель предлагает ответить на вопросы так, если бы слушатели были аутистами:

Если вы захотите со мной поиграть... я отвернусь

Если вы захотите со мной поговорить...я промолчу

Если вы захотите меня обнять...я испугаюсь

Если вы захотите избегать меня я...я не замечу.

Существует только один способ как можно помочь детям с РАС и ответ кроется в видеоролике. Найдите этот способ в видеоролике.

<https://www.youtube.com/watch?v=nL83MmRmkNw&t=4s>

Слушатели отвечают на вопрос учителя – самый гуманный способ помочь детям с ООП это любить их и принимать такими, какие они есть.

Классный руководитель предлагает тренинг «Что чувствует аутист».

Слушателям предлагается надеть наушники со звуком уличного шума, перекрывающего внешние звуки. Дается задание выразить эмоцию без помощи рук и речи. «Я боюсь», «Я потерялся», «Не трогай меня» и т. д. Слушатель должен

показать это своим телом, а наблюдатели догадываются какую эмоцию выражает слушатель в наушниках.

После учитель просит поделиться впечатлениями о том, что чувствовали участники тренинга. Слушатели приходят к выводу, что наше тело реагирует точно так же, как и у ребенка с РАС, когда он в усиленном режиме слышит звуки окружающего мира. Только мы можем снять наушники, а ребенок с РАС постоянно находится в этом состоянии.

Учитель предлагает слушателям просмотреть видеоролик «Знаменитые аутисты мира!». Учитель поясняет, что, несмотря на свои особенности, многие дети с диагнозом РАС имеют интеллект, превышающий общепринятые нормы и добиваются блестящих результатов.

<https://www.youtube.com/watch?v=S026i9NyyWg&t=16s>

Классный руководитель предлагает совершить экскурсию в кабинет поддержки инклюзии и познакомиться с детьми РАС.

Слушатели проходят в кабинет КПИ, общаются с ребятами, играют в различные игры. Далее слушатели совместно с ребятами КПИ выполняют аппликацию из фетра.

Завершение классного часа проводится в классном кабинете. Слушателям представляется возможность обменяться впечатлениями и написать рефлексивное эссе на тему «Особенные дети».

Рефлексивное эссе

Из архива часа общения (эссе слушателей) Все имена убрала

1. «Впервые я узнала о том, что есть особые дети еще в очень юном возрасте. Первые мои чувства были - сожаление, жалость и обида на то, почему не все дети рождаются здоровыми? Каждый человек с момента его рождения достоин и заслуживает любви, без нее очень тяжело жить. Но особой любви и внимание достойны именно особые детки. Разве наше детство полное впечатлений, красок, эмоций, чувств недоступно им? Когда я думаю о них, в душе словно буря эмоций, сердечко так и ноет, безумно хочется помочь, понять, как подарить такому ребенку любовь и поддержку?»

2. «Перед классным часом, который проводился в нашей школе и который был посвящен дате 2-е апреля «Всемирный день распространения информации о проблеме аутизма», я прочитала об аутизме множество заметок в интернете, но все равно при встрече с особыми детьми я испытывала страх: «что именно им нужно?», «чего они хотят?», «как подойти?», «как найти общий язык?».

3. «Оказывается в нашей школе есть кабинет поддержки инклюзии, где занимаются с такими детьми. Как выяснилось, они обучаются самым простым вещам: как сложить портфель, как почистить зубы, как играть. Оказываются они

не могут делать самых простых вещей, но они такие прекрасные! Когда я познакомилась с ними, увидела их вживую, поняла, что это лишь нелепое слово «особенный», за которой скрываются добрые, милые дети. Эти дети такие же, как и мы, просто у них другое осознание и отношение к миру, у них свой мир, маленький и чудесный. У них есть своя зона комфорта, и это абсолютно нормально. Эти дети скорее всего боятся подпускать к себе окружающих из-за страха, что окружающие как-то повлияют на них и испортят тот прекрасный мир, в котором они находятся. Им нелегко среди других детей».

4. «Задача нас, окружающих, помочь такому ребенку приспособиться к окружающему миру. Решения этой задачи требует огромной работы. Они не больны, нет! Просто им нужно чуточку больше любви, чуть больше внимания и поддержки и они потихоньку, очень медленно, шаг за шагом открываются навстречу нам».

5. «После общения с особыми детьми в кабинете инклюзии, после того как мы вместе с ними делали аппликацию, а потом фотографировались и весело кричали «Чиз» в объектив камеры, слушатели высказывали мысль пришла мысль: как мало мы улыбаемся друг другу, радуемся, дарим друг другу любовь. Особые дети – это наш индикатор, вот они рядом, такие беззащитные и это именно они нас лечат от равнодушия и бессердечности!».

Ссылка на публикацию:

<https://www.instagram.com/p/Cb1odVvIzqr/?igsh=YXR1ZXFjcjJrYnBl>



Час общения «Звездный час»

Целевая аудитория: обучающиеся начальных классов и одноклассники, дети с ООП, обучающиеся на дому.

Цель: развитие инклюзивной культуры, способствующей формированию толерантного отношения и поддержки одноклассников, обучающихся на дому.

Ход мероприятия:

1. Фоновая музыка (караоке песни о дружбе детской муз группы «Барбарики»).

Выход ведущего:

- Добрый день, дорогие друзья! Сегодня в школу пришли одноклассники, которые по состоянию здоровья обучаются на дому, мы очень рады видеть вас в стенах школы! Сегодня мы все вместе проведем классный час, сегодня каждый из вас сможет показать свои знания и умения, каждый сможет стать яркой звездочкой нашего классного звездного часа!

- Ребята, вы сегодня особенно красивые и я знаю, что вы умные и талантливые, разные, не похожие друг на друга, как разноцветные ленточки у меня в руках! Предлагаю нам поближе познакомиться друг с другом!

2. Тренинг.

- Кому я протяну ленточку, тот должен рассказать о себе. Начну с себя! Меня зовут ...

- Мы разные, но мы вместе и сейчас нас объединяет дружба!

- Часто, в обыденной жизни, мы встречаем выражение «Звёздный час», особенно когда это касается людей, которые достигли определённых успехов. О художниках, актёрах, учёных, писателях говорят, что какой-то момент их жизни был «звёздным часом». Это момент, когда человек смог наиболее полно реализовать свои возможности, т.е. применить свои таланты, знания и умения.

- Ребята, сегодня ваш классный «Звёздный час»!

- Самое главное для человека – это дружба. Без дружбы душа может погибнуть. Люди, которые умеют дружить самые счастливые на земле. Мы все готовы сделать наш мир лучше, так давайте же нести миру доброту и красоту. Санжар знает, что значит дружить и расскажет нам стихотворение о дружбе.

3. Стихотворение о дружбе.

- Ребята, ваша дружба стала еще крепче, еще сильнее, так давайте улыбнемся друг другу и вместе с вами споем веселую песню.

4. Песня «От улыбки».

Поддержка и опора нужна всем людям. Отстаивать свои интересы, доказывать, что ты многое можешь и умеешь гораздо легче, если с тобой есть

единомышленники. Вам теплые, искренние слова приветствия записали на видео и попросили передать одноклассники!

5. Видеоролик «Говорят дети».

Пусть всегда для вас будет

Утро – добрым,

День – радостным,

Вечер – приятным,

Ночь – спокойной,

А жизнь обязательно счастливой!

- Встречайте аплодисментами одноклассника с песней «Самая самая»! Эту песенку Саян исполнит для мам, которые всегда рядом с нами, верят в нас и радуются даже самым маленьким нашим достижениям и победам!

6. Песня «Самая-самая»

- Впереди у вас длинная дорога жизни. И пусть на вашем жизненном пути встречаются добрые люди и преданные друзья, чьи сердца наполняются любовью и искренностью!

7. Мое желание

- Ребята, вытяните вперед ладони впереди себя, закройте глаза и загадайте самое заветное желание! (детям одноклассники в это время кладут на ладошки звездочку и выносят синие шарики).

- Откройте глаза, ваши желания обязательно сбудутся, вам помогут ваши волшебные звездочки, которые нужно символически расположить на синем небешарике.

Рефлексия:

- Ребята, сегодня вы самые красивые, яркие, умные, добрые и талантливые, как звездочки на небе! Для поддержания праздничной атмосферы «Звездного часа» повар школьной столовой приготовила для вас душистую выпечку: домашние булочки с маком! Угощайтесь!

Ссылка на публикацию:

<https://www.instagram.com/p/Cx9p37YKF1I/?igsh=M3U5ZDB4amRyY3M5>

Экскурсия на ранчо: «Кони-пони»

Целевая аудитория: обучающиеся начальных классов, дети кабинета поддержки инклюзии, родители и фермеры контактного зоопарка, участники социального партнерства.

Цель: развитие социального партнерства с организацией «Кони-пони», принимающими активное участие в продвижении инклюзивного образования с целью координации и взаимодействия специалистов разного профиля, родителей и детей с особыми образовательными потребностями.

Оборудование: социальная история «Экскурсия на ранчо @koni_i_poni_gidnyі», продукты которыми можно накормить животных.

Подготовительная работа: прежде чем отправиться на ранчо, ребята ознакомились с профессиями людей на ферме (фермер, доярка, пастух, тракторист, ветеринар). Узнали, как важно позаботиться о достатке на ферме, подумать о витаминах для добавления в корм животным и о том, как они развиваются. Перед выездом на экскурсию педагог-ассистент разъясняет детям правила поведения на ранчо и составляет социальную историю. Социальная история облегчает восприятие визуальной информации в виде рисунков и фотографий. Ребята узнают, что условия контактного зоопарка позволяют подержать, погладить и покормить питомцев, соблюдая определенные правила безопасности под руководством родителей и педагога-ассистента.

Ход экскурсии:

Педагог-ассистент представляет родителям и детям хозяйку ранчо.

Хозяйка ранчо:

- Здравствуйте ребята и уважаемые родители! Мы очень рады, что Вы приехали к нам в гости на ранчо «Кони-пони», где живут наши братья меньшие – животные! Это их дом! И здесь есть свои правила безопасного поведения для нас. Давайте вспомним, что нельзя делать на ранчо? Как вы думаете, почему? А как считают мамы и папы, давайте послушаем их мнение?

Дети:

- Бегать, кричать, кормить животных без сопровождения взрослого.

Педагог-ассистент:

- Молодцы! Все правильно! Этого нельзя делать, чтобы не навредить здоровью животных. Ребята, а чем можно кормить лошадей, кроликов, козлят, пони?

Дети:

- Печенье, рафинад, сухофрукты, морковь, сухари.

Педагог-ассистент:

- Правильно! А сейчас разрешите нам познакомиться с Вашими питомцами?

Ребята вместе с родителями и педагогами, в сопровождении хозяйки ранчо, заходят на территорию контактного зоопарка, чтобы познакомиться с питомцами.

Педагог-ассистент:

- Уважаемые родители и ребята, на территории контактного зоопарка созданы условия зоотерапии и иппотерапии! Приготовьте Ваши вкусняшки и подходите к животным!

Познавательную экскурсию с рассказом о жизни животных, в индивидуальной и подгрупповой беседе, проводят фермеры, работники ранчо. Они рассказывают, как устроена животноводческая ферма, показывают места,

отведенные для проживания каждого животного. Во время экскурсии на ферму дети не только увидели домашних животных, но и узнали много интересного об условиях содержания и ухода за ними, особенностях их поведения.

Педагог-ассистент:

- Ребята, вы знаете, кто это? А что любит кошка?

Дети:

- Молоко!

Педагог-ассистент:

- Да! Давайте нальем молока в миску.

Покормили кошку, погладили и поиграли с ней. Дальше идем к кроликам.

Педагог-ассистент:

- Что же мы дадим кроликам?

Дети:

- Морковку, яблоко.

Педагог-ассистент:

- Отлично! А еще вы можете их взять на руки и погладить.

Дальше все идут к лошадям.

Педагог-ассистент:

- Ребята, а чем мы угостим лошадь?

Дети:

- Лошади любят сухари, рафинад.

Педагог-ассистент:

- Подходите с родителями и кормите лошадок.

Фермер выводит лошадь, которую можно кормить, гладить и покататься верхом. Все без исключения ребята смогли ощутить удивительную энергетику лошадей, кроликов, коз, к которым разрешалось прикоснуться, погладить и даже покормить. Дружелюбные животные благосклонно относятся к посетителям.

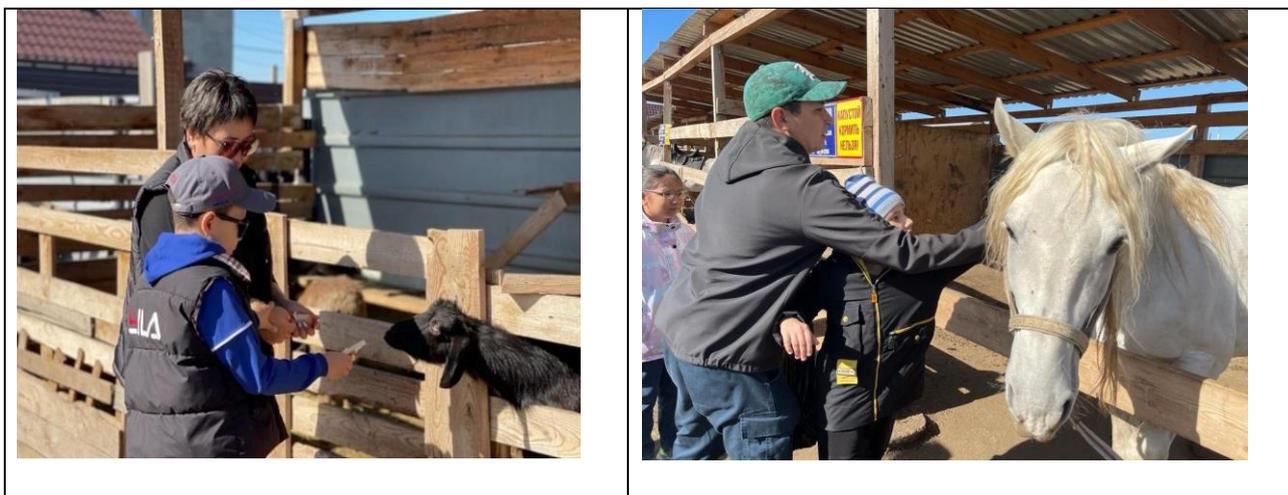
Рефлексия

Хозяйка ранчо:

- Ребята, какие вы молодцы! Домашние животные очень рады, что мы побывали у них в гостях. Наше путешествие по ферме подошло к концу. Расскажите, что особенно вам понравилось. Я уверена ребята, что все вы без исключения смогли ощутить удивительную энергетику лошадей, кроликов, коз, кроликов которым разрешалось прикоснуться, погладить и даже покормить. Ведь дружелюбные животные благосклонно относятся к посетителям!

Ссылка на публикацию:

https://www.instagram.com/p/Cx24J_dN00S/?igsh=azQyanMzY2JrejNr



Веселые переменки «Skill weeks»

Целевая аудитория: обучающиеся начальных классов; дети, посещающие кабинет поддержки инклюзии; педагоги-ассистенты, учителя.

Цель: способствовать созданию безопасного, терпимого сообщества, разделяющего идеи сотрудничества младших школьников через организацию взаимодействия и общения в игровой деятельности во время школьных перемен.

Ход перемены:

- Поднимите руку те, у кого сейчас хорошее настроение, поднимите руку те, у кого сейчас плохое настроение.

- Поднимите руку те, кто знает, что мы сейчас будем делать. В играх есть свои правила, мы посмотрим, насколько вам удастся их соблюдать, чтобы действовать вместе согласно инструкции.

Упражнение «Строй»

Инструкция: выполняем задания тихо и быстро:

- построиться по росту: от большого к маленькому;
- построиться по цвету волос: от самого светлого, до самого темного;
- в алфавитном порядке по первой букве своего имени (варианты – по цвету глаз, по дате рождения и др.)

Упражнения «Ботинки».

Все садятся в круг, снимают обувь и складывают ее в центр. Педагоги-ассистенты должны перемешать и разбросать обувь в разные концы класса. Все встают, берутся за руки.

Инструкция: каждый должен обуться, не разнимая рук. Если круг рвется, все начинается сначала.

«Несуществующее животное»

Обучающиеся, поделившись на две команды, садятся вокруг плаката.

Инструкция: нарисуйте вместе несуществующее животное. Раскрасьте в яркие цвета.

Обе команды демонстрируют друг другу свою работу.

Танцевальный «Флешмоб»

Инструкция: повторяй за мной! Делай так, как я!

Под музыкальное сопровождение ребята повторяют движения за педагогом-ассистентом.

«Невод»

Инструкция: двое игроков — «рыбаки», они берут друг друга за руки, образуя «невод». Все остальные — «рыбки».

«Рыбаки» ловят «неводом» «рыбок». Пойманные дети берутся с «рыбаками» за руки, увеличивая «невод». Игра продолжается до тех пор, пока не останутся две непоиманные «рыбки». Они — победители.

«Дублик-Круглик»

Инструкция: найти совпадающие изображения быстрее всех!

В процессе игры участники познакомятся с различными видами транспорта и изучат основные дорожные знаки; а поможет в этом буклет-подсказка с описанием дорожных знаков и названиями машин.

Рефлексия:

- Прыгните выше, кто правильно выполнил все задания согласно инструкции!

- Присядьте те, кто ошибался!

- Похлопайте в ладоши те, кто попросил помощи!

- Обнимите того, кто вам помогал!

Ссылка на публикацию:

<https://www.instagram.com/reel/C3ZV5ycN81s/?igsh=MWloOXoxaDZxMjdrN>

g==



Творческая мастерская «Тюльпаны для мамы»

Целевая аудитория: обучающиеся начальных классов и дети, посещающие кабинет поддержки инклюзии.

Цель: организация успешной творческой среды для формирования у обучающихся навыков социального взаимодействия и общения.

Задачи:

- расширить знания детей о празднике 8 марта;
- развитие творческих способностей с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей обучающихся;
- развитие умения собирать открытку с помощью пошаговой инструкции.

Оборудование: визуальное расписание поведения на занятии, цветная бумага, шаблоны тюльпанов, клей-карандаш, влажные салфетки.

Ход работы:

Педагог-ассистент:

- Ребята, сегодня открылась творческая мастерская для ребят, желающих приготовить подарок маме на 8 марта. У нас разные способности, мы с вами поближе познакомимся между собой и, благодаря совместной работе в творческой мастерской, поможем друг другу! Мы вместе сделаем необыкновенные открытки.

- Давайте вместе вспомним, какие правила поведения необходимо соблюдать в мастерской во время работы?

- Скажите, какое время года наступает? Какие признаки изменения в природе вам помогают это определить?

Обучающие определяют пространственно-временные соотношения: число, месяц, погода.

Педагог-ассистент:

- Послушайте стихотворение М. Садовского «Мамин день»

День весенний,
Суетливый,
День весёлый
И красивый -
Это мамин день.
День торжественный,
Парадный,
День подарочный,
Наградный -
Это мамин день!
День взволнованный,
Прилежный,
День цветочный,
Добрый, нежный -
Это мамин день!

- О каком празднике идет речь? Как отмечают праздник 8 марта?

Далее педагог предлагает детям сыграть в игру «ласковое слово». Назвать ласковые слова или словосочетания о маме, о бабушке (по очереди) и поговорить с детьми об уважении к старшим.

Лучший повар в доме – мама,

Тушит мясо, варит каши.

И уборщица, когда мы

Разбросаем вещи наши.

Лишь заря глаза откроет,

Мама чистит, варит, моет!

И учительница - мама,

Вместе с ней читаем книжки.

Даже врач она, когда мы

С братом набиваем шишки.

Гриппом я весной болела –

Мама ночь со мной сидела...

Мама и портниха тоже -

Шьет нам юбки, платья, брюки.

Мама - прачка, и похоже, -

Мастерица на все руки.

— Вот сколько профессий у ваших мам, а вы помогаете маме по дому? Что именно делаете? Похвалить детей, сказав, что родители очень ценят их помощь.

Предложить сделать для мамы открытку своими руками.

Пошаговая инструкция:

1. Приклеить поздравление
2. Приклеить стебли от цветочка
3. Приклеить тюльпаны
4. Приклеить листочки к цветочкам
5. Закрыть и заклеить конвертик
6. На конверт приклеить бантик.

Рефлексия:

- Посмотрите, какие оригинальные открытки у нас получились! Как вы думаете, какие способности каждого из вас нам сегодня помогли в совместной работе?

Ссылка на публикацию:

<https://www.instagram.com/tv/Ca1WE0yoU9Y/?igsh=MWF2OGJ1NDd0cWRkdg==>

Проект
по формированию у обучающихся инклюзивной культуры
«ШАГ ВПЕРЕД»
КГУ «Общеобразовательная школа №17 отдела образования города
Рудного Управления образования акимата Костанайской области»

Название проекта	«ШАГ ВПЕРЕД»
Авторы проекта	Атабаева Динара Хамитовна, заместитель директора по воспитательной работе, 3 категория. Фролова Наталья Борисовна, заместитель директора по инклюзии.
Целевая аудитория	Обучающиеся 1-11 классов, педагоги, родители
Территория реализации проекта	КГУ «Общеобразовательная школа № 17 отдела образования города Рудного» Управления образования акимата Костанайской области.
Сроки реализации проекта	краткосрочный (сентябрь-май 2021-2022 уч.г.)
Тип проекта	творческий
Цель проекта	Практическая: формирование инклюзивной культуры обучающихся, посредством применения разнообразных активных методов обучения, форм работы. Педагогическая: воспитание толерантного отношения к обучающимся с ООП.
Задачи проекта	- совершенствовать воспитательную систему школы по инклюзивной культуре среди обучающихся; - просвещать родителей и педагогов в вопросах инклюзивной культуры;

	<ul style="list-style-type: none"> - организация и развитие различных форм урочной и внеурочной занятости с включением в них детей с ООП и их родителей; - содействовать развитию толерантности у детей, родителей и педагогов; - создать условия для освоения участниками проекта психологических и педагогических знаний и умений, способствующих эффективному развитию инклюзивной культуры.
Ресурсы, оборудование	Буклеты, фотоматериал, информация, телевизор, раздаточный материал.
Аннотация	<p>Данный проект направлен на оказание поддержки образовательным учреждениям, в которых развивается инклюзивное образование, где дети с ООП обучаются вместе со всеми детьми. Основные целевые группы – дети с ООП, родители (законные представители), педагоги.</p> <p>Процесс образовательной и социальной адаптации обучающихся с ООП находится в центре общественного внимания. Согласно прогнозным оценкам, число обучающихся с ООП будет увеличиваться. Успешность включения детей с ООП зависит не только от характера и степени, имеющихся у них физических и психических нарушений, но и от отношения к таким детям окружающих, от той образовательной среды, в которой находится обучающийся.</p>

<p>Предполагаемые продукты проекта</p>	<ul style="list-style-type: none"> - усовершенствована воспитательная система школы по инклюзивной культуре среди обучающихся; - просветить родителей и педагогов в вопросах инклюзивной культуры; - проведены различных мероприятий с включением детей с ООП, родителей, обучающихся; - сформированы основы культуры толерантности; - сформированы коммуникативные и социально - психологические компетентности.
<p>График работы над проектом</p>	<p>1 этап – организационно - подготовительный</p> <ul style="list-style-type: none"> - подготовка информационных материалов: буклеты, брошюры, информация; - разработка плана совместных мероприятий с детьми, родителями, педагогами в рамках формирования инклюзивной культуры; - разработать модели взаимодействия детей с ООП с их одноклассниками, педагогами, родителями; - провести семинар- практикум для педагогов. <p>2 этап – практический</p> <ul style="list-style-type: none"> - использование различных форм работы с детьми и родителями; - работа по формированию толерантного отношения к детям с ООП (классные часы, беседы, родительские собрания, тренинги, экскурсии, походы); - проведение тренинговых занятий (беседы о людях с ООП, чтение и обсуждение литературных произведений, упражнения на

	<p>формирование готовности к взаимопомощи и сочувствию, самоконтроля и саморегуляции, уверенности в себе);</p> <ul style="list-style-type: none"> - включение активных методов обучения (практические занятия, беседа, проблемные наглядные пособия, метод познавательных игр, метод аналогий, моделирование и анализ жизненных ситуаций, элементы дискуссии, проблемные ситуации, этюды и игры на выражение отдельных качеств характера и эмоций и др.). <p>3 этап – обобщающе-результативный</p> <ul style="list-style-type: none"> - подведение практических итогов реализации проекта; - опрос удовлетворённости родителей, обучающихся и педагогов; - итоги мониторинга формирования инклюзивной культуры у обучающихся ; - оценка эффективности созданных условий для повышения степени комфортности и интеграции обучающихся с ООП в образовательной среде, социуме;
<p>Литература</p>	<p>Бритаева, З. М. Сопровождение детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательной школе [Текст] / З.М. Бритаева // Сибирский педагогический журнал. – 2013. - № 2. – С. 243 – 246.</p> <p>Зарецкий, В. Больше, чем толерантность [Текст] : воспитательный потенциал инклюзии / В. Зарецкий // Классное руководство и воспитание школьников. - 2013. - № 12. - С. 13-16.</p>

1. Актуальность проекта

Сегодня наибольшую важность приобретает проблема формирования инклюзивной культуры у всех участников образовательного пространства: учителей, родителей и детей. Многие учителя переживают по поводу методического обеспечения, создания условий для обучения и воспитания детей с особыми образовательными потребностями. Родители детей ООП волнуются за своего ребенка. Родители нормально развивающихся учеников волнуются о «снижении стандартов», в случае, когда дети с ООП включены в обычные классы. И, наконец, «обычные» ученики не привыкли видеть рядом с собой других детей, которые выглядят и ведут себя по-другому. Все это обуславливает необходимость формирования толерантного отношения к детям с особыми образовательными потребностями, поощрения учеников к дружественному отношению к ученикам с ООП. Очень важно для социального включения, чтобы дети вместе играли и работали. Также важно помочь «особым» детям избавиться от чувства обузы. Дать возможность самим внести и свой вклад в школьную жизнь. КГУ «Общеобразовательная школа № 17 отдела образования города Рудного» Управления образования акимата Костанайской области с 2021-2022 учебного года работает над реализацией проекта «Шаг вперед» по формированию инклюзивной культуры в условиях общеобразовательной школы. Эта тема весьма актуальна для нашей школы, так как в школе обучается 640 детей и 80 воспитанников.

Из 640 детей:

На домашнем обучении – 11 детей

с нарушением слуха – 3 ребенка

с нарушением зрения – 2 детей (2% от общего количества детей с ООП)

с нарушением опорно-двигательного аппарата – 7 человек (6%). С кохлеарными имплантами – 3 человека.

С расстройством аутистического спектра – 7 человек (5% от общего количества детей с ООП). С задержкой психического развития различного генеза – 121 ребенок (19%), из них - 98 обучающихся специальных классов (15%) и в рамках инклюзии 23 ребенка обучается в общеобразовательных классах.

В рамках работы по формированию инклюзивной культуры образовательной организации в КГУ «Общеобразовательная школа № 17 отдела образования города Рудного» Управления образования акимата Костанайской области в сентябре 2021 года проводился анонимный социологический опрос среди педагогов (72 человека) и обучающихся 5-9-х классов школы (472 человека). Респондентам были заданы 6 вопросов, касающихся инклюзивного

образования в школе (примечание: вопросы взяты из официально опубликованного Опросника «Инклюзивное образование – за и против»).

Были проанализированы результаты:

Вопрос 1. Сталкивались ли Вы в своей повседневной жизни с детьми, имеющими ООП?

Большинство, как педагогов (100% опрошенных), так и обучающихся школы (61%), имели опыт общения с детьми ООП в повседневной жизни.

Официально во всех классах с 5-го по 9-й обучаются дети с ООП, при этом, часть обучающихся (39%) даже не подозревает об их существовании, утверждая, что никогда не сталкивались в повседневной жизни с детьми с ООП. Это может говорить о том, что – педагогам - успешно удаётся сохранять конфиденциальность информации о наличии детей с ООП в классе, не отделять этих детей от других, качественно и эффективно проводится работа по формированию толерантности среди обучающихся.

Вопрос 2. Где, с Вашей точки зрения, должны обучаться дети с ООП?

Большинство ответов как педагогов (28%), так и обучающихся (18%) на этот вопрос сосредоточены в пункте: «В специальной школе».

За обучение детей с ООП «в общеобразовательной школе» отдали свои голоса 72% педагогов, 82% учащихся, участвовавших в социологическом опросе.

Радует то, что ответы педагогов более прогрессивны, что может свидетельствовать о положительном результате проводимых для них различных семинаров-практикумов, педагогических конференций, посещения ими конференций, лекций, курсов повышения квалификации по вопросам инклюзивного образования. Также началась работа по формированию инклюзивной культуры в среде обучающихся на классных часах, общешкольных линейках, во внеурочной деятельности.

Вопрос 3. Какие категории детей с ООП вызвали бы у Вас наибольшие трудности в работе/в совместном обучении в одном классе?

Для педагогов наибольшие затруднения в работе могут вызвать следующие категории детей: с РАС/расстройством аутистического спектра (52%). Это объясняется тем, что большинство педагогов школы не имеют достаточных знаний и практических умений в работе с такими детьми не потому, что не хотят, а потому что до недавнего времени изучение этих нозологий было прерогативой дефектологов, а не рядовых педагогов общеобразовательных школ.

58% обучающихся считают РАС одним из серьёзных препятствий при совместном обучении, 42% считают умственную отсталость наибольшей трудностью.

Порадовали ответы обучающихся 5 «А» класса – 6 из 18 опрошенных школьников отметили, что для общения и совместного обучения с ними в одном

классе никакие виды нарушений не могут быть препятствием. От общей численности опрошенных подростков 74% не видят препятствий для совместного обучения.

Вопрос 4. Как Вы отнесетесь к тому, что в классе, в котором Вы преподаете/учитесь, будет учиться ребенок с ООП?

Положительно идею инклюзивного образования принимают 87% опрошенных школьников, что говорит о большей психологической готовности детского сообщества принять совместное обучение детей с ООП в общеобразовательной школе.

Вопрос 5. Что плохого, по Вашему мнению, в том, что ребенок с ООП будет учиться в обычном классе общеобразовательной школы?

60% педагогов не видят ничего плохого в том, что ребёнок с ООП будет учиться инклюзивно в условиях массовой общеобразовательной школы, 61% обучающихся разделяют с педагогами эту точку зрения.

16% педагогов и 12,5% обучающихся выразили опасение, ребёнок с ООП в условиях инклюзии «будет тормозить обучение всего класса».

13% обучающихся прогнозируют отсутствие друзей у ребёнка с ООП в инклюзивном классе; 25% думают, что над особым ребёнком «будут смеяться»; 6% считают, что «класс будет недружным». Таких опасений среди педагогов не встретилось вообще, что не может не радовать. Ведь каждый педагог-профессионал понимает, что при установлении дружеских контактов важны не особенности здоровья человека, а его личностные характеристики: черты характера, интересы, способности, соблюдение норм общения, принятых в обществе, и др.

Вопрос 6. Что хорошего, по Вашему мнению, в том, что ребенок с ООП учится в обычном классе общеобразовательной школы?

80% педагогов нашей школы и 87% подростков, участвовавших в соцопросе, согласны с тем, что «его одноклассники станут добрее»; «его одноклассники станут помогать слабым» (82% ответов педагогов и 78% обучающихся); «одноклассники научатся общаться с людьми не такими как все» (88% ответов педагогов и 84% обучающихся). С утверждением, что «одноклассники научатся сочувствовать людям, нуждающимся в помощи», согласны 68% педагогов и 58% обучающихся. Возможно, именно в этом и есть главная миссия инклюзии – в воспитании неравнодушных, милосердных людей.

Важно сформировать в обществе понимание инклюзии как права детей с ООП на доступное образование, сформировать отношение к разнообразию особенностей детей, разнообразию форм подачи педагогом учебного материала, разнообразию форм оценивания обучающихся в условиях инклюзии как к ресурсу развития, а не к источнику страхов перед неизведанным, неудобств по

причине необходимости выхода из «зоны комфорта». Тогда постепенно к нам придёт осознание и понимание того, что инклюзия создаёт для нас огромный потенциал личностного и профессионального роста, является источником творчества, учит нас быть более гибкими, способными к быстрой и эффективной адаптации к существующей реальности. Тогда и не будет необходимости в вере в предрассудки, которые, к сожалению, ещё имеют место как в семье, так и в школе.

Таким образом, можно наметить ближайшие перспективы в направлении формирования инклюзивной культуры в школе:

- повышать информированность всех участников образования в вопросах инклюзивного образования на доступном для их понимания уровне в формах, учитывающих возрастные особенности детей, роль взрослых в образовательном процессе;

- повышать ценность инклюзии в обществе;

- педагогам и родителям совершенствовать формы воспитания духовно-нравственных качеств личности обучающихся;

- повышать активность педагогов в изучении существующего опыта зарубежной и отечественной инклюзивной практики;

- расширять опыт совместной деятельности детей с ОПП с другими детьми и взрослыми.

2. Стратегия достижения поставленных целей и задач

На основе изучения анкетирования определены приоритетные направления деятельности школы по формированию инклюзивной культуры участников.

Таблица 3 – План совместных мероприятий с детьми, родителями, педагогами в рамках формированию инклюзивной культуры

№	Название мероприятий	Участники	Срок	Ответственный	Форма завершения
1	Анкетирование «Инклюзивное образование – за и против»	5-9 классы	06-17 сентября 2021 года	Заместитель директора по ВР	Аналитическая справка
2	Семинар-практикум «Формирование инклюзивной	Педагогический коллектив	04 октября 2021 года	Заместитель директора по ВР	Публикация на школьной странице инстаграм

	культуры педагогов» с изучением существующего опыта зарубежной и отечественной инклюзивной практики				
3	Информация «Разные дети» просвещение родителей и педагогов в вопросах инклюзивной культуры	Родители, педагоги	12 ноября 2021 года	Классные руководители, заместитель директора по ВР	Публикация на школьной странице инстаграм
4	Классные часы в рамках недели толерантности	1-9 классы	08-12 ноября 2021 года	Классные руководители, заместитель директора по ВР	Публикация на школьной странице инстаграм
5	Практическое занятие «Для всех без исключения есть правила дорожного движения»	Кабинет поддержки инклюзии, обучающие 1-го класса	15 февраля 2022 года	Педагоги-ассистенты, заместитель директора по ВР	Публикация на школьной странице инстаграм, буклет
6	Классный час: «Национальная одежда»	1-4 классы	15 марта 2022 года	Классный руководитель, заместитель директора по ВР	Публикация на школьной странице инстаграм, буклет.

7	Национальная игра «Асық ату»	1-4 классы	16 марта 2022 года	Учителя физической культуры, заместитель директора по ВР	Публикация на школьной странице инстаграм, буклет
8	Практическое занятие «Наурыз коже»	Кабинет поддержки инклюзии, обучающие 1 класса	17 марта 2022 года	Педагоги-ассистенты, заместитель директора по ВР	Публикация на школьной странице инстаграм, буклет
9	Классный час «Зажги синим» посвященный всемирному Дню информирования об аутизме	10 класс	1 апреля 2022 года	Классные руководители, заместитель директора по ВР	Публикация на школьной странице инстаграм
10	Интерактивная площадка «Наурыз»	1-11 классы	18 марта 2022 года	Классные руководители, заместитель директора по ВР	Публикация на школьной странице инстаграм, буклет
11	«Синяя полка» распространение информации об аутизме.	3 класс	2 апреля 2022 года	Классные руководители, педагоги-ассистенты, заместитель директора по ВР	Публикация на школьной странице инстаграм, буклет
12	Классный час «Мы просто другие...»	1-9 классы	12 апреля	Педагоги-ассистенты, заместитель директора по ВР	Публикация на школьной странице инстаграм, буклет

1 3	Классный час «Мы разные, но равные»	1-9 классы	13 апреля 2022 года	Педагоги- ассистенты, заместитель директора по ВР	Публикация на школьной странице инстаграм, буклет
1 4	Выставка рисунков «Мир один для всех!»	1-5 классы	14 апреля 2022 года	Педагоги- ассистенты, заместитель директора по ВР	Публикация на школьной странице инстаграм, буклет
1 5	Классный час «Мир один на всех»	1-9 классы	14 апреля 2022 года	Педагоги- ассистенты, заместитель директора по ВР	Публикация на школьной странице инстаграм, буклет
1 6	Родительс кое собрание «Каждый 88»	Родители обучающихся 5-9 классов	15 апреля 2022 года	Классные руководители, заместитель директора по ВР	Публикация на школьной странице инстаграм, буклет
1 7	Опрос удовлетворённос ти родителей, обучающихся и педагогов	1-11 классы, педагогическ ий коллектив школы, родители.	25 мая 2022 года	Заместитель директора по ВР	Анкетирован ие, аналитическа я справка
1 8	Оценка эффективности созданных условий для повышения степени комфортности и интеграции обучающихся с ООП в образовательной среде, социуме.	1-11 классы, педагогическ ий коллектив школы, родители.	25 мая 2022 года	Заместитель директора по ВР	Анкетирован ие, аналитическа я справка

--	--	--	--	--	--

На современном этапе развития инклюзивной политики в области образования чрезвычайно важно формирование инклюзивной культуры педагогов, совершенствование инклюзивных компетенций специалистов, адекватная реализация инклюзивной практики. 4 октября 2022 года в школе прошел семинар-практикум «Формирование инклюзивной культуры педагогов».

Целью семинара было повысить психолого-педагогическую компетентность педагогов по проблеме инклюзивной культуры.

Задачи:

- Формирование профессиональной готовности педагогов работать с детьми с ООП.
- Формирование профессиональной мотивации педагогов.
- Создать условия для работы педагогов в команде.
- Создать предпосылки для формирования в учреждении образования единого инклюзивного образовательного пространства.

Вместе с этим педагоги школы посещают конференции, семинары, курсы по работе с детьми ООП.



Для родителей (законных представителей) обучающихся организована работа Родительского клуба, на заседаниях которого обсуждаются вопросы обучения и воспитания младших школьников с особыми образовательными потребностями, вопросы формирования инклюзивной культуры, опыт реализации инклюзивного образования освещается на родительских собраниях. Также родители активно привлекаются к совместной деятельности с детьми, участвуют в акциях, фестивалях и конкурсах различной направленности.

Родительское собрание

Тема: «Каждый 88»

Цели родительского собрания:

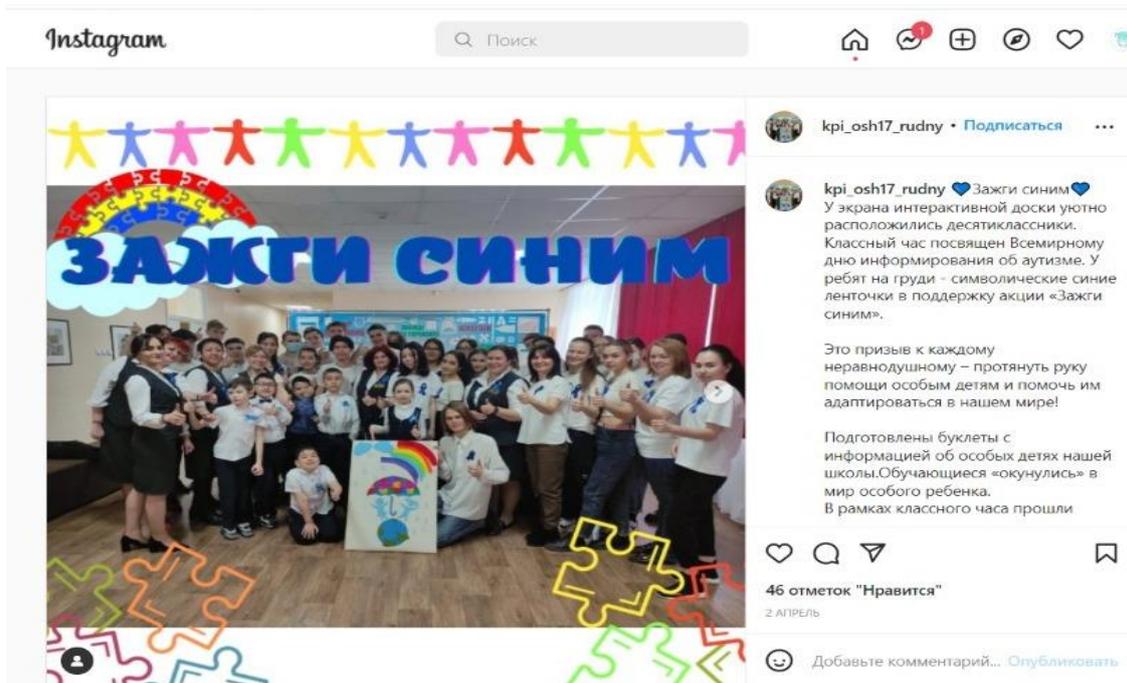
- *Развивать систему сотрудничества с семьей в интересах ребенка.
- *Знакомство с родителями обучающихся ОПП.
- *Установление доверительных и доброжелательных отношений с родителями
- *Планирование совместной работы в будущем.

Все родители разные, поэтому и формы работы с ними должны быть разнообразными, активными, а не только те, которые мы привыкли использовать. Именно поэтому, было решено провести родительское собрание в форме «Чайный стол с просмотром кинофильма»



Сотрудничество классных руководителей и родителей – необходимое условие успешного воспитания ребенка школьного возраста. Сотрудничество возможно лишь в том случае, если классный руководитель выступает как гид, как партнер- не руководит, а задает вопросы, ищет решения проблем совместно с родителями, обсуждает с ними, что они хотят и могут сделать.

Ситуацию с негативным отношением к детям ООП в организации образования можно изменить, если создавать «позитивный образ человека с ООП». Этому помогают фильмы, выставки, книги, классные часы с духовно-нравственным аспектом.



2. Ожидаемые результаты

- усовершенствована воспитательная система школы по инклюзивной культуре среди обучающихся;
- просветить родителей и педагогов в вопросах инклюзивной культуры;
- проведены различных мероприятий с включением детей с ООП, родителей, обучающихся;
- сформированы основы культуры толерантности;
- сформированы коммуникативные и социально-психологические компетентности.

3. Выводы

Стоит отметить, что в течение нескольких месяцев в результате целенаправленной работы с соблюдением технологической цепочки, представленной выше, мы наблюдаем эволюцию взглядов участников образовательных отношений от неприятия и настороженного отношения к детям с особыми образовательными потребностями, посредством применения разнообразных активных методов обучения, форм работы. Можно считать, что деятельность КГУ «Общеобразовательная школа № 17 отдела образования города Рудного» Управления образования акимата Костанайской области в качестве инновационной площадки по формированию инклюзивной культуры участников образовательных отношений достаточно успешна, данный опыт может быть применен в любой общеобразовательной организации.

Необходимо отметить, что в современном мире формирование инклюзивной культуры является одним из важнейших направлений деятельности образовательной организации, т.к. способствует созданию безопасного, терпимого сообщества, разделяющего идеи сотрудничества, стимулирующего развитие всех своих участников; сообщества, в котором ценность каждого является основой общих достижений. Такая культура является одним из необходимых условий успешности включения детей с ООП в социум, формирует общие инклюзивные ценности, которые разделяются и принимаются всеми сотрудниками школы, обучающимися, родителями/законными представителями. Эти принципы и ценности влияют как на решения в отношении всей школьной политики, так и на ежеминутную практику обучения в каждом классе. Развитие школьной инклюзивной культуры становится при этом непрерывным процессом.

Заключение

В настоящий период среди педагогов массовой школы довольно остро стоит проблема отсутствия необходимой подготовки к работе с детьми с особыми образовательными потребностями. Обнаруживается недостаток профессиональных компетенций педагогов в работе в инклюзивной среде, наличие психологических барьеров и профессиональных стереотипов.

Каждому педагогу важно и нужно понимать, что инклюзия – не только физическое нахождение ребенка с особыми образовательными потребностями в общеобразовательной школе. Это изменение самой школы, школьной культуры и системы отношений участников образовательного процесса, тесное сотрудничество педагогов и специалистов, вовлечение родителей в работу с ребенком.

Инклюзивное образование расширяет личностные возможности всех детей, помогает развить гуманность, толерантность, готовность помогать сверстникам. В первую очередь, педагогам необходимо понять и принять тот факт, что государственная задача по обеспечению доступным и качественным образованием всех обучающихся не исключает никого из детей.

В каждой школе необходимо создавать единую систему ценностей инклюзивной культуры на основе усилий и кропотливой работы всего педагогического коллектива по внедрению в школьную жизнь приоритетов равенства, сопричастности, сотрудничества.

Список использованной литературы

1. De Groot Kim S. Kevin: «I gotta Get to the Market»: The development of peer relationships in inclusive early childhood settings // *Early Childhood Educational Journal*, 2005, Vol. 33, № 3. P. 163-169.
2. Friend M., & Bursuck W. D. *Including Students with Special Needs: Pearson New International Edition: A Practical Guide for Classroom Teachers*. London: Pearson, 2013.
3. Ballard K. Ideology and the origins of exclusion: A case study. In L. Ware (Ed). *Ideology and the politics of (in)exclusion*. New York: Peter Lang, 2004. P. 89-107.
4. Vislie L. From integration to inclusion: Focusing global trends and changes in the Western European societies. // *European Journal of Special Needs Education*, 2003, Vol. 18, № 1. P. 17-35.
5. Закон Республики Казахстан «Об образовании» от 27.07. 2007 года № 319-III., с измен. на 01.01. 2024 г. <https://adilet.zan.kz/rus/docs/Z070000319>
6. Villa R., Thousand J., & Nevin A. *A guide to co-teaching: New Lessons and Strategies to Facilitate Student Learning*, 3rd edition. Thousand Oaks, CA: Corwin Press., 2013.
7. Billing D. M., Kowalski K. Inclusive teaching. // *The Journal of Continuing education in Nursing*, 2008, Vol. 39, №7. P. 296-297.
8. Taylor G. *Trends in special education projections for the next decade*. Lewiston, New York: The Edwin Mellen Press, 2006.
9. Mitchell D. *What really works in special and inclusive education: Using evidence-based teaching strategies*. London: Routledge, 2014.
10. Smith D. D. *IDEA 2004: introduction to special education*. Boston: Pearson Education, 2006.
11. Artiles A. J. Kozleski E. B., Trent S. C., Osher D. & Ortiz A. Justifying and explaining disproportionality; 1968-2008: A critique of underlying views and culture. // *Exceptional Children*, 2010, V. 76, №3. P. 279-299.
12. Causton-Theoharis J., Theoharis G., Bull T., Cosier M., & Dempf-Aldrich K. Schools of promise: A school districtuniversity partnership centered on inclusive school reform. // *Remedial and Special Education*, 2011, 32(3). P. 1-14.
13. Wotherspoon T. Education as public place and inclusive space. // *Education Canada*, 2004, Vol. 44, №1. P. 12-51

14. Skrtic T., Sailor S., Gee Voice, collaboration and inclusion: democratic themes in educational and social reform initiatives. //Remedial and special education, 1996, Vol. 17, №1. P. 142-157.
15. Berhanu G. Inclusive education in Sweden: responses, challenges and prospects. //International journal of special education, 2011, Vol. 26, №2. P. 128-148.
16. McHatton P. A., McCray E.D. Inclination toward inclusion: perceptions of elementary and secondary education teacher candidates. // Action in teacher education, 2007, Vol. 29, №3. P. 25-32.
17. Wild-Persson A., Rosengren P. G. Equity and equivalence in the Swedish school system. /Pursuit of equity in education. Using international indicators to compare equity policies. Hingham: Kluwer Academic, 2001. P. 288-321.
18. Бергер П. Л., Лукман Т. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания. М.: Московский философский фонд, 1995.
19. Щюц А. Избранное. Мир, светящийся смыслом. М.: РОССПЭН, 2004.
20. Альтюссер Л. Ленин и философия. Екатеринбург: Уральский рабочий, 2005.
21. Грамши А. Искусство и политика. В 2 т. М.: Искусство, 1991.
22. Фуко М. Герменевтика субъекта. Спб.: Наука, 1997.
23. Бурдье П. О государстве. М.: Дело, 2016.
24. Finkelstein V., Morrison E. Broken Arts and Cultural Repair: the Role of Culture in the Empowerment of Disabled People //Disablin Barries Enabling Environments /J. Swain, V. Finklesten, S. French, M. Oliver (Eds). Sage Publications Ltd., 1993. 319 P.
25. Scotch Richard K., Schriener Kay Disability as human variation: Implications for policy //Annals of the American Academy of Political and Social Science. 1997. № 1. P. 148-159.
26. Putnam M. Individual Disability Identity: a Beginning Exploration into its Nature, Structure, and Relevance for Political Coalition Building. Doctorate of Philosophy in Social Welfare. Los Angeles. 2001.
27. Caldwell-Cobbert A., Fassinger R. Broad of Educational Affairs Task Force on Diversity Issues at the Precollege and Undergraduate Levels of Education in Psychology // Disability as diversity: a guide for class discussion. American Phychological Association, 1998, Vol. 29. P.1-14.
28. Garland-Thomson R. Integrating Disability, Transforming Feminist Theory. P. 120 // NWSA Journal (an official publication of the US National Women's Studies Association). feminist Disability Studies. 2002, Vol. 14, №3. P. 1-32.

29. Веблен Т. Б. Теория праздного класса. М.: Прогресс, 1984.
30. Ким Е. Н. Концепция «независимой жизни» в социальной работе с детьми с ограниченными возможностями. Автореферат дис. ... канд. социол. наук. М., 1997.
31. Скок Н. И. Социальные технологии в системе управления жизнедеятельностью лиц с ограниченными физическими возможностями. Дис. ... д-ра социол. наук. Тюмень, 2005.
32. Alquraini T., Gut D. Critical components of successful inclusion of students with severe disabilities: literature review. //International journal of special education, 2012, V. 27, №11. P. 42-59.
33. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975.
34. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. М.: Питер, 2012.
35. Inclusive Education and Effective Classroom Practices. European Agency for Development in Special Needs Education. - September 2001. - 266p
36. Левинцева Н.А. Проблемы практической реализации инклюзивного образования в США и странах Европы. // Журнал: Современная зарубежная психология. №1. 2012.
37. Претворяя в жизнь идеи инклюзивного образования: опыт соседних стран / Под ред. Э. Кесядахти и С. Вяюрюнен. -Рованиеми. 2013.
38. EADSNE. Special needs education in Europe. [Electronic recourse]. - Retrieved from - <http://www.european-agency.org> (12. 08. 2011).
39. Елисеева И.Г. Инклюзивное образование за рубежом: Финляндия // Специальное образование. №4. 2014.
40. URL: https://narfu.ru/upload/medialibrary/84c/publikatsiya-pretvoryaya-v-zhizn-idei-inklyuzivnogo-obrazovaniya_-opyt-sosednikh-stran.pdf
41. Yell, M. L., Rogers, D., Rogers, E. L. The legal history of special education, hat a long, strange trip it's been! / M. L. Yell, D. Rogers, E.L.Rogers, //Remedial and Special Education. - 1998. - 19(4). - P.219- 228
42. Foote, C., Kilanowski-Press, L., Rinaldo, V. Inclusion classrooms and teachers: A survey of current practices / C. Foote, L. Kilanowski-Press, V. Rinaldo // International Journal of Special Education. - 2010. -Vol. 25(3). - P. 43-56.
43. Etscheidt, S. Least restrictive and natural environments for young children with disabilities / S. Etscheidt // Topics in Early Childhood Special Education. - 2006.- Vol. 26(3). - P. 167-178.
44. Hehir, T., Katzman, L.I. Effective inclusive schools: designing successful schollwide programs / T. Hehir, L.I. Katzman. - Willey, 2012. - 430p.

45. Васильева, П. В. Инклюзивное образование в США / П. В. Васильева. — Текст : непосредственный // Молодой ученый. — 2018. — № 2 (188). — С. 94-96. — URL: <https://moluch.ru/archive/188/47734/> (дата обращения: 23.11.2023).

46. Ардзинба В.А. Инклюзивное образование инвалидов в Соединенных Штатах Америки [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2010. Том 2. № 5. URL: https://psyjournals.ru/journals/psyedu/archive/2010_n5/Ardzinba (дата обращения: 23.11.2023)

47. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-organizatsii-inklyuzivnogo-obrazovaniya-v-ssha>

48. 38th Annual Report to Congress on the Implementation of the Individuals with Disabilities Education Act, 2016. U.S. Department of Education. <https://www2.ed.gov/about/reports/annual/osep/2016/parts-b-c/38th-arc-for-idea.pdf>

49. National Coordinating Center. Think College. <http://www.thinkcollege.net/about-us/think-college-grant-projects/national-coordinating-center>

50. Japan: preparatory workshop on inclusive education. East Aisha. – UNESCO: International Bureau of Education, 2007.

51. Takashi, J. Multiple intelligence theory can help promote inclusive education for children with intellectual disabilities and developmental disorders: Historical reviews of intelligence theory, measurement methods, suggestions for inclusive education / J. Takashi // Creative education. - 2013.- Vol.4 (9).- P.605-610.

52. Forlin C., Kawaib N., Higuchic S. Educational reform in Japan towards inclusion: are we training teachers for success? // International Journal of Inclusive Education. – 2015. – Vol. 19, No. 3. – P. 314–331.

53. Florian, I., Pullin, D. Defining difference// In McLaughlin M., Rouse M. (eds). Special Education and School Reform in the United States and Britain. – London and New York: Routledge, 2000.

54. <https://www.european-agency.org/>

55. Booth, T., Ainscow, M. Index for inclusion, developing learning and participation in schools / T. Booth, M. Ainscow. - Bristol, UK: Centre for Studies on Inclusive Education: CSIE, May 2011.

56. Weswood, P. Commonsense methods for children with special needs. - Routledge, 2007. - 542p.

57. Freeman, S.F.N., Alkin, M.C. Academic and Social attainments of children with mental retardation in general education and special education settings / S.F.N. Freeman, M.C. Alkin // Remedial and Special Education. - 2000. - Vol.21(3). - P. 3-

18.

58. Hunt, P., Goets, L. Research on inclusive educational programs, practice and outcomes for students with severe disabilities / P. Hunt, L. Goets //The Journal of the Special Education. - 1997. - Vol. 31. - P.3-35.

59. Saint-Laurent, L., Dionne, J., Giasson, J. Academic achievements effects of an in-class service model on student with or without disabilities / Saint-. Laurent, J. Dionne, J. Giasson //Exceptional school students with moderate mental retardation. - 1998. - Vol. 64. - P.239-253.

60. Effective governance: Building inclusive schools. Information for school boards of trustees. – New Zealand Government, 2013.

61. Gross, S. Is the mainstream always is better place to be? / S. Gross //Palaestra. – 1991. – Vol.7(2). – P.40-49.

62. Harris, K. R., Friedlander, B. D., Saddler, B., Frizzelle, R., Graham, S. Self-Monitoring of Attention Versus Self-Monitoring of Academic Performance: Effects Among Students with ADHD in the General Education Classroom / K.R. Harris, B.D. Friedlander, B. Saddler, R. Frizzelle, S. Graham // The Journal of Special Education. - 2005. – Vol 39(3). -P. 145-156.

63. L. Attwood, Promises and pitfalls of special education for parents and professionals [Electronic resource]. - URL: <https://ru.scribd.com/read/226431939/Promises-and-Pitfalls-of-Special-Education-for-Parents-and-Professionals>.

64. Александров И. Чему нас учит мировой опыт инклюзии // Растим детей. 2019. [Электронный ресурс]. URL: <https://xn--80aidamjr3akke.xn--p1ai/articles/chemu-nas-uchit-mirovoy-opyt-inklyuzii>

65. Johnson D. W., Johnson R. Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning (5th Ed.). Boston: Allyn& Bacon. 1999.

66. Сигал Н.Г. Современное состояние и тенденции развития инклюзивного образования за рубежом: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. - Казанский федеральный университет, Казань, 2016 - 210 с.

67. Slavin R.E. Cooperative Learning: Theory, Research, and Practice. Boston, MA: Allyn and Bacon. 1995.

68. Thousand J. S., Nevin, A. I., Villa, R. A. Collaborative teaching: Critique of the scientific evidence // In L. Florian (Ed.), The SAGE handbook of special education. - London: Sage, 2009. - P.417-428

69. Deno E.N. Spezial Education as Developmental Capital / E. N. Deno // Exceptional Children. - 1970. - Vol. 37. - P. 229-237.

70. Skrtic, T. M. School organization, inclusive education, and democracy // In J.

Lupart, A. McKeough, & C. Yewchuk (Eds). Schools in transition: Rethinking regular and special education. - Scarborough, ON: Nelson, 1996. - P.81-118.

71. Niemeier, M. The rights to inclusive education in Germany/ M. Niemeier // The Irish Community Development Law. – 2014. - Vol. 3(1). – P49-64.

72. Волкова Т.В., Хенчель Т. Пути реализации инклюзии. Примеры инклюзивной и социально-психологической практики в системе образования Германии // Современное дошкольное образование. – 2020. – №2(98). – С. 38–50. DOI: 10.24411/1997-9657-2020-10067

73. Cole, D.A., Meyer, L. Social integration and severe disabilities: A longitudinal analysis of child outcomes / D. A. Cole, L. Meyer // The Journal of Special Education. - 1991. - Vol. 25(3). -P. 340-351

74. Erton, I. Relations between personality traits, language learning styles and success in foreign language achievement / I. Erton // Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education) ,2010. - P.115-12

75. Zafar, S., Meenakshi, K. A study on the relationship between extroversion introversion and risk-taking in the context of second language acquisition / S. Zafar, K. Meenakshi //International Journal of Research Studies in Language Learning. - 2011- Vo. 1 (1). - P.33-40.

76. Stoutjesdijk, R., Scholte, E.M., Swaab, H. Special needs characteristics of children with emotional and behavioral disorders that affect inclusion in regular education / R. Stoutjesdijk, E.M. Scholte, H. Swaab //Journal of Emotional and Behavioral Disorders. - 2012. - Vol.20. - P. 92-104.

77. Anjali, J., Quist, C. Building a foundation for EBD research / J. Anjali, C. Quist // Healthcare Design. - 2012.- Vol. 12(3). - P.14-17

78. Special needs education within the education system – Germany (PDF) Special needs education and inclusion in Germany and Sweden (researchgate.net)

79. Федеральное министерство образования и научных исследований Германии https://www.bmbf.de/bmbf/en/home/home_node.html

80. Европейское агентство по особым потребностям и инклюзивному образованию <https://www.european-agency.org/country-information>

81. Министерство труда и социальных вопросов <https://www.bmas.de/EN/Home/home.html>

82. <https://www.european-agency.org/country-information/belgium-flemish-community/legislation-and-policy>

83. <https://www.european-agency.org/country-information/belgium-flemish-community/systems-of-support-and-specialist-provision>

84. В.И. Зиновьева, М.В. Берсенев. Развитие системы сопровождения

студентов-инвалидов в высших учебных заведениях Бельгии: Вестник Томского государственного университета №3(11), 2010. С.144-145

85. <https://www.european-agency.org/country-information/ireland>

86. <https://www.european-agency.org/country-information/sweden/systems-of-support-and-specialist-provision>

87. Инклюзивное образование в Швеции, О. Винблад, практический психолог, г. Хельсинборг, Швеция. https://www.e-osnova.ru/PDF/osnova_22_0_5501.pdf

88. Lpo 94. (2001). Curriculum for the compulsory school system, the pre-school class and the leisure-time centre. Stockholm: Ministry of Education and Science in Sweden and National Agency for Education. p. 4.

89. Претворяя в жизнь идеи инклюзивного образования: опыт соседних стран (Эсси Кесялахти, Сай Вяюрюнен), 2013

90. Шинкарева Е. О шведском опыте инклюзивного образования / Е. Шинкарева; худож. В. Ильин. - (Дети-инвалиды) // Защити меня! - 2006. - N 4. С. 51-52.

91. URL: https://narfu.ru/upload/medialibrary/84c/publikatsiya-pretvoryaya-v-zhizn-idei-inklyuzivnogo-obrazovaniya_-opyt-sosednikh-stran.pdf

92. Министерство образования Сингапура <https://www.moe.gov.sg/special-educational-needs/school-support/secondary-schools>

93. Lay See Yeo & Su-Lynn Tan (2018) Educational inclusion in Singapore for children with physical disabilities, Asia Pacific Journal of Education, 38:2, 175-186, DOI: 10.1080/02188791.2018.1460253

94. Саламанкская декларация о принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями. – Саламанка, Испания, 1994 г.

95. Инклюзивное образование: Учеб. пособие / Н.А. Борисова, И.А. Букина, И.А. Бучилова и др.; сост. О.Л. Леханова. – Череповец: ЧГУ, 2016. – 162 с

96. Педагогика и психология инклюзивного образования: учебное пособие / Д.З. Ахметова, З.Г. Нигматов, Т.А. Челнокова, Г.В. Юсупова и др.; под ред. Д.З. Ахметовой; Институт экономики, управления и права (г. Казань). – Казань: Изд-во «Познание» Института экономики, управления и права, 2014. – 276 с.

97. Большой психологический словарь / под ред. Б.Г. Мещерякова, акад. В.П. Зинченко. – М.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003.

98. Мухина, В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: учебник для студ. вузов. – 4-е изд., стереотип. – М.: Издательский

центр «Академия», 1999.

99. Устинов, И.Ю. Определения основных терминов дидактики высшей военной школы, 2010 г.

100. Воронин, А.С. Словарь терминов по общей и социальной педагогике, 2006 г.

101. <http://www.profile-edu.ru/metody-obucheniya-page-2.html>

102. Инклюзивное образование: проблемы совершенствования образовательной политики и системы: Материалы международной конференции. 19–20 июня 2008 года. — СПб.: Изд во РГПУ им. А. И. Герцена, 2008. — 215 с.

103. Инклюзивное образование: методология, практика, технологии: Материалы международной научно-практической конференции (20—22 июня 2011, Москва) / Моск. гор. психол-пед. ун-т; Редкол.: С. В. Алехина и др. — М.: МГППУ, 2011. — 244 с

104. Журнал «Здоровье детей» //Издат. дом «Первое сентября» № 12.- 2008

105. <http://inclusion.vzaimodeystvie.ru/news/i-vse-taki-obuchenie/>

106. <http://global-school.ru/articles/view/153/>

107. Шамова Т. И., Давыденко Т. М. Управление образовательным процессом в адаптивной школе. — М.: Центр «Педагогический поиск», 2001.

108. Сапегин К. В. Образовательная технология «Портфолио» // Директор сельской школы. 2010. № 3. С. 40—59

109. Маслов А. Конфуций. Прогулки с мудрецом. — Краснодар: Неоглори, 2010. — С. 307

110. Чучин-Русов А. Книга эпохи новой архаики // Общество и книга: от Гутенберга до Интернета. — М.: Традиция, 2000. — С. 169.

111. Гиренок Ф. Удовольствие мыслить иначе. — М.: Академический Проект, 2010. — С. 16.

112. Эко У. Имя Розы. — М.: Симпозиум, 1989. — 461 с.

113. Аверинцев С.С., Давыдов Ю.Н., Турбин В.Н. и др. М.М. Бахтин как философ: Сб. статей. — М.: Наука, 1992. — С. 115.

114. Творчеств: эпистемологический анализ. — М.: ИФ РАН, 2011. — С. 4-5, 12.

115. Binning G. Aus dem Nichts. Uber die Kreativitat von Natur und Mensch. — Munehen, 1989. — S. 29, 31.

116. Рильке Р.М. Лирика. — М., 1965. — С. 232.

117. Князев Е.Н. Творческое мышление: натуралистическое видение // Творчество: эпистемологический анализ. — М.: ИФ РАН, 2011. — С. 22-23.

118. Слостенин, В.А. и др. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; под ред. В.А. Слостенина. - М.: Издательский центр "Академия", 2002. - 576 с.

119. Философский энциклопедический словарь. – М.: Советская энциклопедия, 1983. – С. 292-293.

120. Акатов Л.И. Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья. Психологические основы: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003.

121. Всемирный доклад по мониторингу образования 2021 г.: для всех означает для всех инклюзивность и образование: Центральная и Восточная Европа, Кавказ и Средняя Азия. URL: <https://ru.unesco.org/gem-report/Eurasia2021inclusion>

122. International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF). URL: <https://www.who.int/standards/classifications/international-classification-of-functioning-disability-and-health>

123. Бут Т., Эйсноу М. Показатели инклюзии: практ. пособие / под ред. М. Вогана; пер. с англ. И. Аникеева; науч. ред. Н. Борисова; под общ. ред. М. Перфильевой. М.: РООИ «Перспектива», 2007. 124 с.

124. Kumkum Teotia, School Culture and Inclusive Education: A Review of the Literature, JPSS 2018, Vol. 43, No.1, pp. 152-160, Article No.20

125. Шеманов А.Ю., Екушевская А.С. Формирование инклюзивной культуры при реализации инклюзивного образования: вызовы и достижения [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2018. Том 7. № 1. С. 29—37. doi:10.17759/jmfp.2018070103

126. Якубова Ф.Р., Мазниченко М.А. Развитие инклюзивной культуры участников образовательных отношений - залог успешности инклюзивного образования // Школьные технологии. 2019. №6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-inklyuzivnoy-kultury-uchastnikov-obrazovatelnyh-otnosheniy-zalog-uspeshnosti-inklyuzivnogo-obrazovaniya> (дата обращения: 03.02.2024).

127. Сигал, Н. Г. Инклюзия как вектор гуманизации образования и общества: зарубежный опыт / Н. Г. Сигал // Вопросы педагогики и психологии: теория и практика: Сборник материалов международной научной конференции, Москва, 26–28 июня 2014 года. – Москва: Международный центр научно-исследовательских проектов, 2014. – С. 73-78. – EDN SWZTYL.

128. Саламанкская декларация и рамка действий по образованию лиц с особыми потребностями, принятые всемирной конференцией по образованию

лиц с особыми образовательными потребностями: доступ и качество. Саламанка, Испания, 7-10 июня 1994 г. - URL: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/pdf/salamanka.pdf (дата обращения: 24.11.2023).

129. Всемирная декларация об образовании для всех и рамка действий для удовлетворения базовых образовательных потребностей. Всемирная конференция по образованию для всех, 5-9 марта 1990 г. Джомтьен, Таиланд. - URL: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/pdf/jomtien.pdf (дата обращения: 21.11.2023).

130. Дакарские рамки действий. Образование для всех: выполнение наших общих обязательств. Дакар, Сенегал, 26-28 апреля 2000 г. - URL: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/pdf/dakar.pdf (дата обращения: 21.11.2023).

131. Повестка дня в области устойчивого развития [Электронный ресурс]. - URL: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/ru/about/development-agenda/>

132. Цель 4: Обеспечение всеохватного и справедливого качественного образования и поощрение возможности обучения на протяжении всей жизни для всех [Электронный ресурс]. - URL: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/ru/education/> (дата обращения: 15.11.2023).

133. Послание Главы государства народу Казахстана от 1 сентября 2021 года «Единство народа и системные реформы – прочная основа процветания страны». - URL: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/K2100002021> (дата обращения: 15.11.2023).

134. Послание Главы государства Касым-Жомарта Токаева народу Казахстана от 1 сентября 2023 года «Экономический курс справедливого Казахстана». URL: https://adilet.zan.kz/rus/docs/K23002023_1

135. Кодекс Республики Казахстан от 20 апреля 2023 года № 224-VII ЗРК «Социальный кодекс Республики Казахстан». - URL: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/K2300000224> (дата обращения: 25.11.2023).

136. Постановление Правительства Республики Казахстан от 28 марта 2023 года № 249 «Об утверждении Концепции развития дошкольного, среднего, технического и профессионального образования Республики Казахстан на 2023 – 2029 годы». - URL: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/P2300000249> (дата обращения: 24.11.2023).

137. «Рамка инклюзивного образования в Республике Казахстан» / Г. Ногайбаева, С. Жумажанова, Е. Коротких. – Астана, АО ИАЦ, 2017. - 185 с.

138. Методические рекомендации по организации процесса обучения в условиях инклюзивной среды в рамках 12-летнего образования в начальной школе – Нур-Султан: НАО имени И. Алтынсарина, 2021. - 720 с.

139. Всемирный доклад по мониторингу образования 2021 г.: для всех означает для всех инклюзивность и образование: Центральная и Восточная Европа, Кавказ и Средняя Азия. URL: <https://ru.unesco.org/gem-report/Eurasia2021inclusion>

140. Педагогика и психология инклюзивного образования: учебное пособие / Д.З. Ахметова, З.Г. Нигматов, Т.А. Челнокова, Г.В. Юсупова и др.; под ред. Д.З. Ахметовой. – Казань: Изд-во «Познание» Института экономики, управления и права, 2013. – 204 с.

141. URL: <https://uba.edu.kz/ru/metodology/3>

142. Декларация прав ребенка. Принята резолюцией 1386 (XIV) Генеральной Ассамблеи ООН от 20 ноября 1959 года. URL: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/childdec.shtml

143. Алехина С.В. Принципы инклюзии в контексте изменений образовательной практики. – М.//Методология инклюзивного образования. – 2012.

144. Якубова Фериде Рустемовна ИНКЛЮЗИВНАЯ КУЛЬТУРА - КЛЮЧЕВОЙ ФАКТОР УСПЕШНОСТИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ // Наука и школа. 2020. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/inklyuzivnaya-kultura-klyuchevoy-faktor-uspeshnosti-inklyuzivnogo-obrazovaniya> (дата обращения: 10.02.2024)

145. Старовойт Н. В. Инклюзивная культура образовательной организации: подходы к пониманию и формированию // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 8. – С. 31–35. – URL: <http://e-koncept.ru/2016/56117.htm>.

146. Пособие по проведению «Уроков доброты» со школьниками младших классов. РООИ «Перспектива» Авторы-составители: Е. Выговская, Ю.Симонова, Н. Хлудов, С. Прушинский, М. Перфильева. Москва, 2012

Приложение

Форма для заполнения данных мониторинга и оценки деятельности школы по созданию инклюзивной среды согласно показателям инклюзии

№	Индикаторы	Согласен	Затрудняюсь ответить	Не согласен
	Баллы	2	1	0
Общие сведения				
1	Нашу школу можно назвать инклюзивной, так как у нас обучаются дети с особыми образовательными потребностями			
2	Нашу школу можно назвать инклюзивной, так как у нас созданы все условия для всех детей			
3	Нашу школу можно назвать инклюзивной, потому что у нас все педагоги обучены работе в инклюзивной среде			
Инклюзивная политика				
4	Наша школа открыта для каждого ребенка			
5	Политика инклюзивности в школе соблюдается всеми участниками образовательного процесса			
6	Школьная политика направлена на противодействие буллингу и созданию безопасной психологической среды			
7	Наша школа помогает в адаптации обучающихся при переходе на следующий			

	уровень обучения или другую образовательную среду			
8	В нашей школе ведется работа по предотвращению пропусков и отставанию учащихся от программы			
9	9.1 В школе ведется работа с родителями детей с ООП для профилактики исключения из школы			
	9.2 В школе нет случаев ухода детей с ООП по причине отсутствия необходимой поддержки (логопед, психолог, дефектолог и другое) со стороны школы, одноклассников, педагогов			
	9.3 Все дети с ООП начальных классов успешно перешли в средние классы в пределах нашей школы			
10	Школа предоставляет возможность для профессионального развития педагогов в области инклюзивного образования			
Инклюзивная культура				
11	11.1 Школа способствует развитию общих инклюзивных ценностей			
	11.2 В школе соблюдаются принципы толерантности и взаимного уважения			
	11.3 В школе отсутствует дискриминация			
12	Школа поощряет развитие ученического самоуправления			

13	13.1 Родители активно участвуют в процессе принятия решений по вопросам образовательного процесса			
	13.2 Школа сотрудничает с родителями для улучшения результатов детей			
14	14.1 Все учащиеся помогают друг другу			
	14.2 Педагоги и сотрудники в коллективе взаимодействуют друг с другом			
	14.3 Все местное сообщество вовлечено в деятельность школы			
	14.4 Коллектив, администрация, обучающиеся и родители (опекуны) разделяют философию инклюзии			
	14.5 Коллектив принимает все меры для устранения барьеров на пути к обучению и участию во всех аспектах жизнедеятельности школы.			
	Инклюзивная практика			
15	Школа предоставляет равные возможности всем учащимся для качественного обучения			
16	16.1 Школа проводит мониторинг успеваемости и достижений учащихся			
	16.2 Оценивание индивидуализировано с			

	целью измерения прогресса отдельного обучающегося			
17	В школе созданы необходимые материально-технические условия для обучения детей с ООП			
18	В школе созданы условия для удовлетворения особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей детей			
19	В школе эффективно функционирует служба психолого-педагогического сопровождения обучающихся			
20	В школе есть педагогические ассистенты для помощи детям с ООП			
21	Все педагоги получают помощь (супервизию) со стороны руководства школы и службы психолого-педагогического сопровождения в работе с обучающимся с ООП			
22	Школа инициирует и поддерживает сотрудничество с другими организациями образования, общественными объединениями			
23	Выпускники школы с ООП успешно поступают в колледжи, вузы			
24	Выпускники школы с ООП успешно трудоустраиваются			

	ИТОГО	Посчитайте сумму баллов в каждом столбце чтобы определить слабые/сильные стороны		
	ОБЩЕЕ			
	ПОЛИТИКА			
	КУЛЬТУРА			
	ПРАКТИКА			

По итогам мониторинга предлагается сделать выводы, дать беспристрастную оценку деятельности своей школы по созданию инклюзивной образовательной среды, выделить как положительные, так и отрицательные стороны, возможности для дальнейшего развития, предусмотреть систему поощрений, а также внести необходимые коррективы в план развития инклюзивной школы.

Содержание

Введение.....	3
1 Научные основы и теоретические подходы формирования основных компонентов инклюзивного образования.....	5
2 Понятие инклюзивной культуры и факторы, влияющие на её формирование	66
3 Методические рекомендации по развитию ключевых аспектов инклюзивного образования.....	92
Заключение.....	174
Список использованной литературы.....	175
Приложение.....	186

**Инклюзивті білім берудің негізгі аспектілерін дамыту бойынша
(мәдениет, саясат, практика) әдістемелік ұсынымдар**

**Методические рекомендации по развитию ключевых
аспектов инклюзивного образования
(культура, политика, практика)**

Басуға 19.03.2024 ж. қол қойылды. Пішімі 60×84 1/16.
Қағазы офсеттік. Офсеттік басылыс.
Қаріп түрі «Times New Roman». Шартты баспа табағы 24.

Подписано в печать 19.03.2024 г. Формат 60×84 1/16.
Бумага офсетная. Печать офсетная.
Шрифт Times New Roman. Усл. п.л. 24.