

М 74



**З.А. МОВКЕБАЕВА**

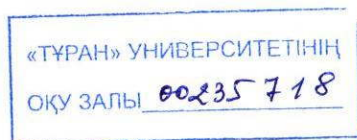
**ИНКЛЮЗИВНОЕ  
ОБРАЗОВАНИЕ:  
ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА**

**З.А. МОВКЕБАЕВА**

**ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА**

**Монография**

**Второе издание**



**Алматы  
2019**

УДК 378:159.9  
ББК 74.58  
М64

Рецензенты:

Джанбубекова М.З. - заведующая кафедрой педагогики ГУ имени Шакарима г.Семей, д.п.н.

Ахтаева Н.С. - профессор кафедры общей и этнической психологии КазНУ имени Аль-Фараби, д.психол.н.,

Шерьязданова Х.Т.- заведующая кафедрой теоретической и практической психологии КазГосЖенПУ, д.психол.н., профессор

**Мовкебаева З.А.**

**М 64** Инклюзивное образование: теория и практика. - Монография.  
- Алматы, 2019. – 115 с.

ISBN 978-9965-14-146-0

В монографии рассматриваются основополагающие принципы и ценности инклюзивного образования, а также существующие модели интегрированного обучения детей с ограниченными возможностями развития.

Монография адресована широкому кругу специалистов, интересующемуся проблемами инклюзивного образования, а также студентам высших педагогических учебных заведений.

УДК 378:159.9  
ББК 74.58

ISBN 978-9965-14-146-0

© Мовкебаева З.А., 2019

## СОДЕРЖАНИЕ

<b>ВВЕДЕНИЕ</b> .....	4
<b>I. ПРИНЦИПЫ ИНКЛЮЗИВНОЙ ПЕДАГОГИКИ И СИСТЕМА ВНЕДРЕНИЯ ИХ В ПРАКТИКУ ОРГАНИЗАЦИЙ ОБРАЗОВАНИЯ</b> .....	5
1.1 Основополагающие принципы и ценности инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями развития.....	5
1.2 Принципы государственной политики Республики Казахстан в области инклюзивного образования .....	13
1.3 Внедрение принципов инклюзивной педагогики в организации образования.....	18
<b>II. ВНЕДРЕНИЕ МОДЕЛЕЙ ВКЛЮЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ РАЗВИТИЯ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС</b> .....	35
2.1 Модели отношения к лицам с ограниченными возможностями развития.....	37
2.2 Модели отношения общества к возможности обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями развития.....	48
2.3 Существующие модели интегрированного обучения.....	58
2.4 Организационная модель комплексного психолого-педагогического сопровождения детей с особыми потребностями в общеобразовательной школе.....	65
2.5 Индикаторы эффективности интегрированного обучения.....	79
<b>III. ТРЕБОВАНИЯ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧИТЕЛЕЙ, РАБОТАЮЩИХ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ</b> .....	83
3.1 Понятие о профессиональной компетентности педагога в условиях инклюзивного образования .....	84
3.2 Функциональные обязанности учителя и различных специалистов в инклюзивном образовании .....	95
3.3 Мультидисциплинарное взаимодействие педагогов и специалистов.....	105
<b>ЗАКЛЮЧЕНИЕ</b> .....	110
<b>СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ</b> .....	112



## ВВЕДЕНИЕ

Инклюзивное образование – относительно новая для образовательной практики Республики Казахстан философия, в которой реализуется принцип «научения жить вместе», построенный на гуманистических началах. Согласно этому инклюзивному подходу, все учащиеся обучаются в общеобразовательной школе, где создается комфортное адаптивное образовательное пространство, отвечающее потребностям всех без исключения детей. В целом, инклюзивный подход предполагает:

- принятие философии инклюзии всеми участниками образовательного процесса;
- понимание различных образовательных потребностей детей и предоставление услуг в соответствии с этими потребностями через более полное участие в образовательном процессе,
- привлечение общественности
- устранение дискриминации в образовании.

Инклюзивное образование - это сложная организованная система, которая руководствуется определенными принципами. *Принципы инклюзивной педагогики* — это общие руководящие идеи, исходные нормативные требования к организации процесса обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями развития, которые учитываются во всех его компонентах. Они возникают на основе исторического опыта и формулируются в результате научного исследования данного процесса в его многообразных проявлениях. Необходимо отметить, что эти доминанты, т.е. принципы инклюзивного образования, не являются догмами. Они обусловлены целями обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями развития, которые, в свою очередь, зависят от потребностей людей, общества и государства в конкретный момент и на данном этапе развития общества. Поэтому принципы инклюзивного образования имеют конкретно-исторический характер, т.е. могут изменяться под влиянием исторических условий, смены педагогических систем и др.

Без понимания и соблюдения основополагающих принципов инклюзивной педагогики, невозможна эффективная реализация процесса включения детей с ограниченными возможностями в общеобразовательный процесс.

# I. ПРИНЦИПЫ ИНКЛЮЗИВНОЙ ПЕДАГОГИКИ И СИСТЕМА ВНЕДРЕНИЯ ИХ В ПРАКТИКУ ОРГАНИЗАЦИЙ ОБРАЗОВАНИЯ

## 1.1 Основополагающие принципы и ценности инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями развития

Теоретическую основу инклюзивной педагогики составляет система основополагающих принципов, т.е. исходных, основных дидактических требований к процессу обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями развития, выполнение которых обеспечивает его необходимую эффективность. Важно иметь в виду, что любой предшествующий принцип имеет отношение ко всем другим последующим компонентам обучения и воспитания, подобно тому, как задачи определяют содержание обучения, а методы - выбор форм организации обучения. К таким предшествующим принципам, имеющим основополагающее значение для развития инклюзивного образования в Республике Казахстан, можно отнести, в первую очередь *десять принципов*, провозглашенных 20 ноября 1959 года Генеральной Ассамблеей ООН в Декларации прав ребенка [1]:

*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, а также в полном сознании, что его энергия и способности должны посвящаться служению на пользу других людей.

Принципы «нормализации» сегодня закреплены рядом международных правовых актов: Декларацией прав ребенка, Декларацией о правах лиц с отклонениями в интеллектуальном развитии, Декларацией о правах инвалидов и др. Можно обобщить



основополагающие положения данных документов в виде следующих принципов:

1. *Принцип доступности образования* для всех людей на основе способностей каждого (Всеобщая декларация прав человека, 1948; Всемирная декларация об образовании для всех – удовлетворение базовых образовательных потребностей и др.).

2. *Принцип направленности образования на полное развитие человеческой личности* (Всеобщая декларация прав человека, 1948).

3. *Принцип недопустимости дискриминации в образовании*, которая определена как «создание или сохранение отдельных систем образования или учебных заведений для каких-либо лиц или группы лиц» в тех случаях, когда это не соответствует «выбору родителей или законных опекунов учащихся» (Конвенция о борьбе с дискриминацией в области образования, 1960; Конвенция о правах ребенка, 1989; Конвенция о правах инвалидов, 2006 и др.).

4. *Принцип создания равных возможностей*. Он означает процесс, с помощью которого такие общие системы общества, как доступ к образованию, делаются доступными для всех (Всемирная программа действий в отношении инвалидов, 1982; Конвенция о правах инвалидов, 2006 и др.).

5. *Принцип обучения инвалидов, по возможности, в обычной школьной системе* (Всемирная программа действий в отношении инвалидов, 1982).

6. *Принцип обеспечения условий*, при которых образование инвалидов становится неотъемлемой частью системы общего образования (Стандартные правила ООН по обеспечению равных возможностей для инвалидов, 1993).

7. *Принцип замены социального обеспечения и благотворительности системой прав и свобод* (Конвенция о правах инвалидов, 2006).

8. *Принцип обеспечения «инклюзивного образования на всех уровнях и обучения в течение всей жизни* (Конвенция о правах инвалидов, 2006). Это означает, что государства-участники Конвенции, обязаны обеспечить инклюзивную вертикаль образования для лиц с инвалидностью на всех уровнях, начиная с дошкольного возраста, непосредственно в школах, и далее в средних профессиональных и высших учебных заведениях.

9. *Принцип уважения присущего человеку достоинства, его личной самостоятельности*, включая свободу делать свой собственный выбор, и независимости (Конвенция о правах инвалидов, 2006).

10. *Принцип полного и эффективного вовлечения и включения в общество* (Конвенция о правах инвалидов, 2006).

11. *Принцип уважения особенностей инвалидов* и их принятия в качестве компонента людского многообразия и части человечества (Конвенция о правах инвалидов, 2006).

12. *Принцип уважения развивающихся способностей детей-инвалидов* и уважения права детей-инвалидов сохранять свою индивидуальность (Конвенция о правах инвалидов, 2006).

13. *Принцип соотнесения прав лиц с инвалидностью на образование с обязанностью государства* обеспечить реализацию этого права через «инклюзивное образование на всех уровнях и обучение в течение всей жизни» (Конвенция о правах инвалидов, 2006).

14. *Принцип предоставления доступа к бесплатному начальному и среднему образованию* внутри системы общего образования и по месту жительства (Конвенция о правах инвалидов, 2006).

15. *Принцип обеспечения разумного приспособления среды* и индивидуализированной поддержки учебного процесса (Конвенция о правах инвалидов, 2006).

16. *Принцип использования лицами с инвалидностью различных способов коммуникации*, в том числе альтернативных, при обучении и освоении жизненных и социализирующих навыков. При этом само обучение должно проводиться с использованием наиболее подходящих для индивидуума языка, методов и способов общения и в среде, максимально обеспечивающей усвоение знаний и социальное развитие (Конвенция о правах инвалидов, 2006).

17. *Принцип привлечения государственных и неправительственных организаций, педагогического сообщества, родителей* (Конвенция о правах инвалидов, 2006).

Несмотря на то, что практически каждая статья международных правовых актов направлена на защиту от дискриминации и на включение лиц с инвалидностью в общество, следует особо выделить Саламанкскую декларацию о принципах, политике и практических действиях в сфере образования лиц с особыми потребностями (1994), базовыми принципами которой являются:

1. Каждый ребенок имеет основное право на образование и должен иметь возможность получать и поддерживать приемлемый уровень знаний;
2. Каждый ребенок имеет уникальные особенности, интересы, способности и учебные потребности;
3. Необходимо разрабатывать системы образования и выполнять образовательные программы таким образом, чтобы принимать во внимание широкое разнообразие этих особенностей и потребностей;



4. Лица, имеющие особые потребности в области образования, должны иметь доступ к обучению в обычных школах, которые должны создать им условия на основе педагогических методов, ориентированных, в первую очередь, на детей с целью удовлетворения этих потребностей;
5. Обычные школы с такой инклюзивной ориентацией являются наиболее эффективным средством борьбы с дискриминационными воззрениями, создания благоприятной атмосферы в общинах, построения инклюзивного общества и обеспечения образования для всех; более того, они обеспечивают реальное образование для большинства детей и повышают эффективность и, в конечном счете, рентабельность системы образования.

Инклюзивное образование по своей сути противодействует дискриминационным воззрениям на образование детей, принадлежащих к различным группам социальных меньшинств, и потому оказывается единственной возможной нормой всеобъемлющего выполнения антидискриминационных международных правовых актов. В связи с этим уместно напомнить *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.

Говорить об улучшении качества жизни детей можно только в тех случаях, когда воплощение инклюзивных подходов в образовании происходит в полном соответствии со следующими основными принципами:

1. *Инклюзивная школа рассматривает многообразие культур как новую реальность.* Современная школа должна быть готова к обучению детей, принадлежащих к разным этническим группам и культурам, говорящих на разных языках, имеющих различный экономический и социальный статус, различные способности, интересы и цели обучения. Таким образом, школа не должна ограничиваться одним учебным планом и единым подходом к обучению всех детей.

2. *Инклюзивная школа должна обеспечивать доступ к знаниям, навыкам и информации.* Предоставление такого доступа увеличивает шансы каждого ученика, обеспечивая ему свободу выбора, и создаёт условия для преодоления барьеров в образовании и участия во всех сферах школьной жизни.

3. *Инклюзивная школа сохраняет индивидуализацию процесса обучения.* В педагогическом процессе учителя инклюзивной школы используют различные методы и подходы, добиваясь при этом персонализации обучения в соответствии с индивидуальными потребностями, способностями и целями обучения учащихся. Инклюзивная школа всегда предоставляет своим ученикам возможность добиться более высоких результатов в обучении.

4. *Инклюзивная школа предполагает использование командного стиля работы.* Ни один преподаватель не преуспеет, обучая большое количество очень разных детей: ему обязательно понадобится помощь со стороны коллег. Командная работа различных специалистов помогает достичь наилучших результатов в развитии каждого ребёнка и способствует формированию подлинного школьного сообщества.

5. *Инклюзивная школа работает в сотрудничестве с семьями, государственными и общественными организациями.* Привлечение членов всех заинтересованных сторон к участию в деятельности школы ведёт к расширению школьного сообщества и является источником привлечения ресурсов в деятельности школы.

6. *Инклюзивная школа ожидает успехов в обучении от каждого своего ученика.* Преподаватели должны верить в каждого ученика, оценивать его способности и таланты по достоинству. От каждого ребёнка ждут успехов и достижений, независимо от его национальности, принадлежности к той или иной культуре, языка, пола, способностей или семейных обстоятельств. Инновационные виды деятельности, такие как театральные постановки, конференции, которые проводят сами учащиеся, выставки, «круглые столы» и т.д. очень хорошо зарекомендовали себя в инклюзивных школах.

7. *Инклюзивная школа способствует социальному развитию общества.* Школа поддерживает философию принятия каждого ребёнка и гибкости в подходах к обучению, и в этом её важнейшая социальная ценность. Инклюзивная школа способствует формированию общества, в котором будет оценена индивидуальность каждого члена и в котором каждый может получить помощь и поддержку. [2]

Обобщение теоретических принципов инклюзивного образования позволяет сформулировать следующие *методологические принципы* развития инклюзивного образования:



1. *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 и др.;

2. *Системность* - обеспечение равного доступа к качественному образованию детей с ограниченными возможностями развития, преемственности между уровнями образования: ранняя помощь – дошкольное образование – общее среднее образование;

3. *Вариативность и коррекционная направленность* - организация лично ориентированного учебного процесса в комплексе с коррекционно-развивающей работы для удовлетворения социально-образовательных потребностей, создание условий для социально-трудовой реабилитации, интеграции в общество детей с ограниченными возможностями развития;

4. *Гуманизация* - осуществление лично ориентированного, индивидуального, дифференцированного, гуманистического подходов;

5. *Социальная ответственность семьи* - воспитание, обучение и развитие ребенка, создание надлежащих условий для развития его природных способностей, участие в учебно-реабилитационном процессе;

6. *Межведомственная интеграция и социальное партнерство* - координация действий различных ведомств, социальных институтов, служб с целью оптимизации процесса образовательной интеграции детей с ограниченными возможностями развития [3].

Основными *принципами* функционирования модели инклюзивного образования являются:

1. Приоритет интересов ребенка с ограниченными возможностями во всех сферах его жизнедеятельности и социального взаимодействия.

2. Учет запросов и потребностей детей с различным темпом психофизического развития.

3. Соблюдение прав на образование детей с замедленным темпом развития.

4. Системный подход в содержательном, методическом и административном обеспечении инклюзивных процессов.

5. Выстраивание системы обучения и воспитания ребенка с ограниченными возможностями с учетом преемственных образовательных маршрутов; систем обучения и воспитания (общеобразовательная модель, специальное образование, инклюзивное образование, социальная реабилитация, реабилитация средствами дополнительного образования, комбинированные модели и др.).

6. Выработка единых методологических подходов к созданию и функционированию реабилитационного пространства округа.

7. Постоянный контроль за возникающими рисками личной или социальной дезадаптации и дисгармонии в детской и взрослой среде.

В основе инклюзивного образования лежит принцип, согласно которому все дети, насколько это возможно, должны учиться вместе, независимо от существующих между ними различий. В соответствии с концепцией инклюзивного образования признается, что у каждого ребенка есть уникальные качества, интересы, способности и образовательные потребности и что эти ученики с особыми образовательными потребностями должны иметь доступ к общеобразовательной системе и охватываться этой системой на основе применения педагогических методов, ориентированных на потребности детей.

Анализ исследований по проблеме инклюзивного образования позволяет отметить следующие его *принципы*:

- признание равной ценности для общества всех учеников и педагогов;
- повышение степени участия учеников в культурной жизни местных школ и одновременное уменьшение уровня изолированности части учащихся от общешкольной жизни;
- реструктурирование методики работы в школе таким образом, чтобы она могла полностью отвечать разнообразным потребностям всех учеников, проживающих рядом со школой;
- устранение барьеров на пути получения знаний и полноценного участия в школьной жизни для всех учеников, а не только для тех, кто имеет инвалидность или относится к тем, у кого есть особые образовательные потребности;
- анализ и изучение попыток преодоления барьеров и улучшения доступности школ для отдельных учеников, проведение реформ и изменений, направленных на благо всех учеников школы в целом;
- различия между учениками — это ресурсы, способствующие педагогическому процессу, а не препятствия, которые необходимо преодолевать;
- признание права учеников на получение образования в школах, расположенных по месту жительства;
- улучшение ситуации в школах в целом, как для учеников, так и для педагогов;
- признание роли школ не только в повышении академических показателей учащихся, но и в развитии общественных ценностей;



— развитие отношений поддержки и сотрудничества между школами и местными сообществами; признание инклюзивного образования как одного из аспектов равенства в обществе [4].

Основные *принципы* реализации инклюзивного образования заключаются в обеспечении:

- эволюционности и поэтапности развития инклюзивной практики
- системного характера изменений и их непрерывности;
- равных прав и равных возможностей на получение образования для лиц с ограниченными возможностями и инвалидностью независимо от формы собственности организаций образования
- непрерывности образования
- получении лиц с ограниченными возможностями и инвалидностью образования в соответствии с государственными образовательными стандартами
- создании необходимых специальных образовательных условий, разумных приспособлений и безбарьерного окружения, обеспечивающих доступ к единой образовательной и профессиональной среде
- научно-методической и организационной поддержки ВУЗов, реализующих подготовку педагогов всех специальностей к работе в условиях инклюзивного образования

Таким образом, современная система образования больше не рассматривает людей с ограниченными возможностями как проблему, нуждающуюся в решении, а позитивно реагирует на многообразие учащихся и расценивает индивидуальные особенности как возможность для обогащения процесса получения знаний всеми. Актуальность построения в Республике Казахстан качественно новой системы образования в целом и инклюзивной в частности диктуется изменением социально-экономических условий.

## **1.2 Принципы государственной политики Республики Казахстан в области инклюзивного образования**

Переориентация системы республиканского образования на формирование и развитие социально активной личности, обладающей навыками социально-адаптивного поведения применительно к изменяющимся социальным и экономическим условиям вызывает необходимость создания особых (материально-технических, кадровых, психолого-педагогических, оздоровительных и др.) условий для детей, имеющих особые образовательные потребности. Такими условиями в



Государственной программе развития образования Республики Казахстан на 2011-2020 годы [5] названы следующие мероприятия:

- разработка нормативно-правового обеспечения процесса интегрированного обучения детей с ограниченными возможностями в развитии (модульных программ интегрированного обучения, правил интегрированного обучения, правил организации дистанционного образования детей-инвалидов и др.);

- создание «безбарьерных зон» для детей-инвалидов (установление подъемных устройств, пандусов, а также специальных приспособлений в санитарных комнатах, оснащение поручнями, специальными партами, столами и другими специальными компенсаторными средствами);

- обеспечение психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями.

В Республике Казахстан в нормативно-правовых документах и в обществе термин «инклюзивное (или включенное) образование» используется, в основном, для описания процесса обучения детей с ограниченными возможностями в общеобразовательных школах. Учитывая вышесказанное, можно утверждать, что инклюзивное обучение предусматривает лично ориентированные методы обучения, в основе которых – индивидуальный подход к каждому ребенку с учетом всех его индивидуальных особенностей: способностей, особенностей развития, типа темперамента, пола, семейной культуры и т.д. и соответствующих условий.

*Принципы государственной политики в области инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями развития:*

1. *Принцип гарантии и стабильности мер* государственной помощи и поддержки детей с ограниченными возможностями развития и их семей, создание новых и поддержка существующих социальных сервисов.

2. *Принцип реализации прав человека.* Государственная политика по социальной интеграции детей с ограниченными возможностями развития признает ценность каждой личности, семьи детей с ограниченными возможностями развития, равенство прав лиц с ограниченными возможностями, членов их семей на помощь и поддержку независимо от психофизического статуса, социального положения, религиозных убеждений, этнической принадлежности, места жительства.

3. *Принцип социальной ответственности семьи.* Государственная политика исходит из признания суверенности и ответственности каждой семьи за воспитание духовно и физически развитой личности, принципа

самостоятельности и автономности семьи в принятии решений относительно развития инвалидов, определения его жизненного пути.

4. *Принцип научности.* Разработка теоретико-методологических оснований социальной интеграции детей с ограниченными возможностями развития, программно-методического инструментария социально-образовательной интеграции, анализ и мониторинг результатов интеграции, оценка степени эффективности реализуемых технологий и принимаемых решений осуществляется на основе научного анализа сущности проблем интегрированного образования и проведения представителями науки независимой экспертизы.

5. *Принцип доступности информации.* Принцип предполагает обеспечение доступности материалов для всех заинтересованных лиц по результатам исследований проблем доступности общего среднего, среднего специального, высшего и дополнительного образования инвалидов, специфике реализации мероприятий по инклюзии («включению») их в общество с целью осуществления критического анализа данных социальных практик, научно-методических разработок, привлечения творчески активных представителей общества к сотрудничеству в данном направлении.

6. *Принцип системного подхода* к процессу организации и реализации технологий инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями развития, предполагает реализацию практик социальной работы с семьей (первый уровень), с дошкольной образовательной организацией (второй уровень), с образовательными организациями школьного типа и дополнительного образования (третий уровень), со средними специальными и высшими учебными заведениями, организациями дополнительного профессионального образования (четвертый уровень), со службами комплексной медико-социальной, психолого-педагогической и правовой поддержки (пятый уровень).

7. *Принцип комплексной реализации* всех форм, видов инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями развития с целью определения адекватных вариантов их «включения» в палитру обычных межличностных отношений.

8. *Принцип многопрофильности* образовательных организаций. Данный принцип предполагает, прежде всего, создание на базе учебных заведений центров по оказанию педагогических, социально-психологических, правовых и медицинских услуг.

9. *Принцип комплементарности* отечественного и международного опыта в области инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями развития.



В процессе планирования инклюзивного образования необходимо не только определить его общую концепцию, но также составить соответствующий конкретный план действий, а именно:

– инклюзивное образование должно быть подкреплено системой ценностей, убеждений, принципов и индикаторов успеха. Эта система будет формироваться, и развиваться в процессе реализации инклюзивного образования, и не нужно заранее доводить ее «до совершенства».

– инклюзивное образование не будет успешным, если оно будет лишь мертвой структурой. Это динамичный процесс, и чтобы сделать его «живым» требуется постоянный совместный мониторинг, с привлечением всех участников к критическому анализу и оценке действий. Основным принципом инклюзивного образования является гибкость данного вида образования и его способность реагировать на постоянные изменения, которые невозможно спрогнозировать. Все это создает сильный, динамичный и живой организм со способностью к адаптации и развитию в местной культурной среде и существующих условиях.

Важно отметить, что инклюзивное образование представляет собой двусторонний процесс взаимного сближения, движения навстречу двух социальных субъектов:

1. Детей с ограниченными возможностями, стремящихся к включению в процесс обучения совместно с их здоровыми сверстниками, а также их родителей.

2. Самого общего образования, которое должно создать благоприятные организационно-функциональные, нравственно-психологические и другие условия для такого включения.

В основу развития инклюзивного образования в Республике Казахстан заложены следующие *основополагающие принципы и ценности*:

1. Равный доступ к обучению в общеобразовательных организациях и возможность получения качественного образования каждым ребенком.

2. Признание способности к обучению каждого ребенка и, соответственно, необходимость создания обществом соответствующих для этого условий.

3. Обеспечение права детей развиваться в семейном окружении и иметь доступ ко всем культурным, образовательным, здоровьесберегательным и другим достижениям общества.

4. Привлечение родителей к учебному процессу детей как равноправных партнеров и первых учителей своих детей.

5. Адаптация учебных программ, в основе которых лежит личностно ориентированный, индивидуальный подход. Программы должны содействовать развитию навыков обучения в течение всей жизни и нацеливать на предоставление возможности лицам с ограниченными возможностями принимать полноценное участие в жизни общества.

6. Признание того факта, что инклюзивное обучение предполагает создание специальных образовательных условий, необходимых для обеспечения особых образовательных потребностей детей с ограниченными возможностями.

7. Использование результатов современных исследований и практики при реализации инклюзивной модели обучения.

8. Междисциплинарный и командный подход в обучении и воспитании детей с ограниченными возможностями, который предусматривает привлечение педагогов, родителей, логопедов, психологов, учителей-дефектологов и других специалистов.

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

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

Следовательно, система образования должна удовлетворять потребности учащихся, чтобы каждый знал свои права, учился и развивался. Это обязанность государства, правительства — гарантировать последовательную образовательную политику, обращенную к исключенным из общего образования группам детей. 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.

### 1.3 Внедрение принципов инклюзивной педагогики в организации образования

Сколь бы ни были многообразны методы и средства учебного процесса, он будет эффективным, если сохранит свою целостность, единство составляющих его сторон. Эта целостность обеспечивается не только общей целью обучения, скрепляющей все его содержание, и не только живым общением в качестве первоосновы всех средств обучения, но и общими принципами учебного процесса. Так, в качестве принципов инклюзивной педагогики можно выделить три группы принципов:

1. Основные принципы
2. Общеметодические принципы
3. Частнометодические принципы

Основные принципы являются стратегическими и обусловлены целями и смыслом инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями в развитии, которые, в свою очередь, заключаются в полноценном развитии и самореализации детей, имеющих те или иные нарушения, освоении ими общеобразовательной программы (государственного образовательного стандарта), развитии у них важнейших социальных навыков наряду со сверстниками с учетом их индивидуально-типологических особенностей в познавательном, физическом, эмоционально-волевом развитии [2].

Содержание и организационные формы построения системы инклюзивного образования целесообразно разрабатывать на основе *основных принципов*:

1. *Принцип природосообразности* предполагает, что образование основывается на научном понимании взаимосвязи природных и социокультурных процессов. Воспитание строится сообразно полу и возрасту школьников и формирует у них ответственность за развитие самих себя, свое поведение и последствия своих действий на состояние общества и природы в целом. Этот принцип означает природосообразность образовательных задач и методов обучения и воспитания как возможностям ребенка, так и общей логики развития человека.

2. *Принцип доступности* предполагает создание условий для удовлетворения образовательных потребностей каждого ребенка.

3. *Принцип деятельности и творчества* предполагает создание необходимых условий для свободы творчества, самовоспитания, саморазвития, самосовершенствования ребенка. Данный принцип предполагает такую организацию в рамках воспитательного пространства, при которой каждый его субъект, выбрав вид



деятельности, отвечающий его способностям и потребностям, сможет проявить лучшие качества своей личности.

4. *Принцип свободы и выбора* означает такую организацию инклюзивного образования, при которой каждый его участник имеет возможность проявить свой свободный выбор (содержания, форм, способов, видов деятельности), разработать образовательную траекторию, стать субъектом своего развития через вариативную и многоуровневую структуру пространства [6].

Как стратегическое направление развития системы образования инклюзивное образование требует перестройки образования на всех уровнях. Ориентиры перестройки системы образования в направлении инклюзии детей с ограниченными возможностями развития задаются основными принципами инклюзивного образования, предусматривающими реализацию равных прав на образование и социализацию при неравных возможностях.

*Основные принципы инклюзивного образования:*

1. *По отношению к ребенку с ограниченными возможностями развития – учащемуся общеобразовательной организации:*

- баланс академических знаний и социальных навыков, приобретенных в процессе обучения - адекватный его индивидуально-типологическим особенностям и соответствующий потребностям ребенка и его семьи;

2. *По отношению к соученикам ребенка с ограниченными возможностями развития – учащимся инклюзивного класса*  
триединство ориентиров:

- на высокое качество освоения общеобразовательной программы (академических знаний),

- конструктивную социальную активность (развитие социальной компетентности)

- сотрудничество (толерантность, взаимопомощь);

3. *По отношению к педагогу – учителю инклюзивного класса:*

- принятие и учет различий, индивидуального своеобразия учащихся;

- создание ситуации успеха для всех учеников;

- баланс коллективного и индивидуального в учебно-воспитательном процессе;

- компромисс между общим и специальным в обучении;

- создание и поддержание атмосферы принятия, толерантности, сотрудничества в классе;

4. *По отношению к общеобразовательной организации, реализующей инклюзивное образование детей с ограниченными возможностями развития:*

- адаптивность образовательного процесса, образовательной среды, учебно-методического комплекса организации;
- вариативность подходов, методов и форм социальной адаптации и реабилитации;
- командное взаимодействие педагогов, организующих процесс обучения и социализации, его психолого-педагогическое сопровождение;
- развитие толерантного взаимодействия участников образовательного процесса,
- сотрудничество с родительской общественностью;
- оптимизация финансово-экономического обеспечения процесса обучения и социализации;

*5. По отношению к системе образования Республики Казахстан, области, города в целом:*

- оптимизация ресурсов системы образования (материально-технических, нормативно-методических, финансово-экономических, организационных) по созданию базовых общеобразовательных организаций для реализации инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями развития вблизи места жительства;
- поддержка инноваций в инклюзивном образовании;
- повышение психолого-педагогической культуры педагогического сообщества и общественности [2].

*Общеметодическими принципами обучения* целесообразно руководствоваться как педагогическим коллективом общеобразовательных школьных и дошкольных организаций, так и всему образовательному сообществу с участием родителей и сопричастных лиц. Необходимо отметить, что успешность инклюзивного образования во многом определяется позицией руководства и персонала дошкольных и школьных образовательных организаций, и, в первую очередь, поддержкой идеи инклюзивного образования на деле, а не только на словах. Однако, если у людей, участвующих в организации инклюзивного образования, абсолютно разные ценности, или если эти ценности четко не определены и не осознаны, то система инклюзивного образования может легко разрушиться. В этом смысле философия и принципы инклюзивного образования должны стать достоянием каждого педагога, готового к созданию в школе такого сообщества, которое открыто «иному», в котором достоинство человека ценится независимо от его способностей и достижений, в котором удовлетворяется право каждого ребенка быть услышанным, понятым и принятым.

В целях создания благоприятной медико-психолого-педагогической среды для адаптации обучающихся с ограниченными возможностями в образовательных организациях, следует руководствоваться следующими общеметодическими принципами:

- принцип сознательности, активности, самостоятельности при руководящей роли учителя;
- принцип систематичности и последовательности;
- принцип наглядности;
- принцип доступности и посильности;
- принцип учета возрастных и типологических особенностей обучаемых;

*Принцип сознательности, активности, самостоятельности при руководящей роли учителя.* Характеризуя данный принцип, А.Н. Леонтьев утверждал, что: «... подлинно центральный, подлинно ведущий принцип: принцип сознательности» [7]. Принцип сознательности – это такой принцип, при помощи которого обеспечивается смысловое понимание, превращение знаний в умение самостоятельно пользоваться знаниями на практике. Практическая реализация принципа сознательности, активности и самостоятельности при реализации инклюзивного образования предполагает:

- формирование у детей позитивной, социально-направленной учебной мотивации;
- организация уроков, внеучебных и внеклассных мероприятий с использованием интерактивных форм деятельности детей;
- организация внеклассной работы, направленной на раскрытие творческого потенциала каждого ребенка, реализацию его потребности в самовыражении, участии в жизни класса, школы;

*Принцип систематичности и последовательности.* Принцип систематичности подразумевает концентрическое усвоение материала. Систематичность проявляется в организации и последовательной подаче материала («от легкого к трудному») и обеспечивает доступность и посильность обучения.

*Принцип наглядности.* Наглядность помогает создавать представления об отдельных предметах и явлениях. Средства наглядности помогают возникновению представлений, а мышление превращает эти представления в понятия. Глубинный смысл «золотого правила» состоит в следующем: следует представлять обучаемым все, что видимо, — для восприятия зрением, слышимое — слухом, подлежащее вкусу — с помощью вкуса, доступное осязанию — путем осязания. При этом необходимо помнить, что самым информативным из всех пяти органов чувств является именно зрение, поставляя человеку



до 80% всей информации. Это утверждает и известная китайская поговорка, гласящая, что лучше один раз увидеть, чем тысячу раз услышать.

С помощью наглядности создаются учебные ситуации, которые помогают развивать речевую активность, подготавливая обучающихся к практической деятельности в реальных жизненных ситуациях. Принцип наглядности осуществляется при помощи *лингвистических* (контекст, толкование новых слов знакомыми словами языка, подбор синонимов и антонимов, речь учителя и др.) и *экстралингвистических средств* (изобразительные средства, мимика, жесты, движения, демонстрация предметов, наблюдение явлений окружающей действительности и др.). При организации учебной работы необходимо пользоваться не только зрительной наглядностью, но обращаться также к слуху и к другим ощущениям (в том числе и к двигательным).

При использовании средств наглядности на уроке необходимо:

- учитывать целесообразность применения того или иного вида наглядности в решении учебных задач;

- учитывать, будут ли понятны данные пособия учащимся;

- учитывать функции наглядных пособий в данном учебном процессе: наглядные пособия могут использоваться для создания у учащихся конкретных представлений об изучаемом предмете, явлении или событии; наглядные пособия могут использоваться для каких-либо с ними действий; наглядные пособия могут использоваться как наглядная опора абстрактных понятий;

- знать возрастные и индивидуальные особенности учащихся: наглядный материал должен быть ярким и интересным, но не должно быть избытка наглядности, потому что низкий объем восприятия и внимания у «особых детей» не позволит изучить каждое пособие досконально;

- учитывать уровень знаний учащихся о познаваемом объекте: использовать только те пособия, которые будут детям понятны и только в том объеме, в котором изучена тема;

- наглядный материал должен способствовать познанию, а не простому пассивному разглядыванию картин или предметов [8].

*Принцип доступности и посильности* предполагает;

- применение адекватных возможностям и образовательным потребностям обучающихся педагогических технологий, методов, приемов, форм организации учебной работы;

- использование адекватных возможностям детей способов оценки их учебных достижений, продуктов учебной и внеучебной деятельности.

*Принцип учета возрастных и типологических особенностей обучаемых* предполагает индивидуализацию обучения, т.е. такую организацию процесса, при которой выбор способов, приемов, темпа обучения учитывает различия учащихся, уровень развития их способностей к учению. Реализация данного процесса предполагает:

- адаптация и модификация содержания учебного материала для освоения ребенком с ограниченными возможностями;
- адаптация имеющихся или разработка необходимых учебных и дидактических материалов и др.

Реализация *общеметодических принципов* инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями развития в общеобразовательных организациях базируется на следующих содержательных и организационных подходах, способах, формах:

1. Индивидуальный учебный план и индивидуальная образовательная программа учащегося – ребенка с ограниченными возможностями развития - по развитию академических знаний и жизненных компетенций;
2. Социальная реабилитация ребенка с ограниченными возможностями развития в образовательной организации и вне ее ;
3. Психолого-педагогическое сопровождение ребенка с ограниченными возможностями развития в процессе обучения и социализации;
4. Психолого-педагогический консилиум образовательной организации;
5. Индивидуальная психолого-педагогическая карта развития ребенка с ограниченными возможностями развития;
6. Портфолио учащегося – ребенка с ограниченными возможностями развития;
7. Компетентность учителя в области общего образования с элементами специального образования, в области социальной адаптации и реабилитации;
8. Повышение квалификации учителей общеобразовательной организации в области инклюзивного образования;
9. Рабочие программы освоения предметов образовательной программы в условиях инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями развития в соответствии с образовательными стандартами;
10. Тьюторское сопровождение ребенка с ограниченными возможностями развития в процессе обучения;
11. Подготовка тьюторов высшей школой;



12. Адаптивная образовательная среда – доступность классов и других помещений общеобразовательной организации (устранение барьеров, обеспечение дружелюбности среды организации);
13. Адаптивная образовательная среда – оснащение образовательного процесса ассистирующими средствами и технологиями (техническими средствами обеспечения комфортного и эффективного доступа);
14. Адаптивная образовательная среда – коррекционно-развивающая предметная среда обучения и социализации;
15. Адаптивная образовательная среда – создание помещений (зон) для отдыха, восстановления работоспособности;
16. Сплочение ученического коллектива, развитие навыков сотрудничества, взаимодействия и взаимопомощи;
17. Ориентация воспитательной системы организации на формирование и развитие толерантного восприятия и отношений участников образовательного процесса.

Следовательно, на всех уровнях инклюзивного образования должен быть реализован комплекс мер, включающий в себя:

- техническое оснащение образовательных организаций для создания безбарьерной среды (пандусы, подъемники, специально оборудованные туалеты, кабинеты лечебной физкультуры, кабинеты психомоторной коррекции, комнаты для логопедических и коррекционных занятий с дефектологами и психологами, медицинский кабинет, спортивный зал и т.д.);
- создание психологически комфортных условий для адаптации обучающихся с ограниченными возможностями в образовательных организациях;
- создание благоприятной медико-психолого-педагогической среды
- адаптированные образовательные программы для обучающихся с ограниченными возможностями;
- индивидуальные программы и планы занятий для обучающихся с ограниченными возможностями.

Рассмотрим указанные меры более подробно.

При проектировании и моделировании *безбарьерной образовательной среды* стоит учитывать следующие специфические принципы:

1. *Безопасность*, которая предполагает определенную предметную и пространственную организацию среды, позволяющую минимизировать у ребенка чувство неуверенности и страха. Он получает возможность, используя доступные правила и средства

защиты, свободно ориентироваться, передвигаться и выполнять необходимые действия.

2. *Насыщенность культурно значимыми объектами.* Образовательная среда постоянно обеспечивает ребенку контакт с разнообразными носителями информации (дает определенные сведения об окружающем мире), что значительно стимулирует его познавательную активность, произвольное и непроизвольное внимание, деятельность.

3. *Доступность среды,* которая направлена на устранение физических барьеров (широкие проемы, пандусы, поручни), актуально для маломобильных групп населения.

4. *Доступность для полисенсорного восприятия,* которая предполагает, что образовательная среда стимулирует и обеспечивает возможность широко привлекать информацию от разных органов чувств, как при восприятии отдельных объектов, так и существующих между ними отношений. Особо важно, так как у детей с ограниченными возможностями имеются сенсорные нарушения.

5. *Смысловая упорядоченность.* Предполагает, что все виды отношений в образовательной среде организуются в соответствии с определенной системой правил, понимание и выполнение которых, значительно повышает эффективность жизнедеятельности ребенка.

6. *Погружение* в систему социальных отношений. Организация образовательной среды обеспечивает ребенку событийную общность, стимулирует его активное взаимодействие и сотрудничество с окружающими людьми.

7. *Развивающий характер.* Предполагает наличие системы продуманных препятствий, которые ребенок в состоянии преодолевать самостоятельно или с помощью окружающих.

8. *Ориентация на охрану и развитие реальных и потенциальных познавательных возможностей.* Организация образовательной среды ставит ребенка перед необходимостью работать в зоне актуального и ближайшего развития. Данный принцип является одним из важных в специальном образовании [9].

*Создание психологически комфортных условий* для адаптации обучающихся с ограниченными возможностями в образовательных организациях начинается также с устройства предметно-практической окружающей его среды. При этом одним из важных компонентов психологического комфорта представляет для ребенка его учебное место в классе. Есть некоторые правила, которые было бы полезно придерживаться при решении вопросов рассаживания учащихся в инклюзивном классе [10]:

- «Особым детям» следует представлять наиболее удобные для них места рассадки;
- Желательно сажать «особых детей» рядом со старательными и хорошо успевающими учениками или рядом с теми, кто является носителем положительной ролевой модели;
- Избегать посадки рядом с отвлекающими внимание предметами;
- Обеспечивать безопасную, свободную от препятствий среду и адекватное пространство для передвижения;
- Доску не стоит загромождать посторонними предметами;
- Зона, где сидит «особый ребенок», должна быть тихая и спокойная;
- Организовать учебные места так, чтобы для учащихся было возможно работать и взаимодействовать на уроке в гибких группах.

*Создание благоприятной медико-психолого-педагогической среды для адаптации обучающихся с ограниченными возможностями в образовательных организациях, в свою очередь, предполагает:*

- привлечение специалистов психолого-педагогического сопровождения к участию в проектировании и организации образовательного процесса в инклюзивной организации;
- формирование запроса на методическую и психолого-педагогическую поддержку как со стороны специалистов школы, так и со стороны «внешних» социальных партнеров — реабилитационного центра, кабинета психолого-педагогической коррекции и др., общественных организаций;
- организация взаимодействия с родителями в духе сотрудничества.

Характеризуя следующее условие - *адаптированные образовательные программы для обучающихся с ограниченными возможностями*, следует отметить, что специфические особенности развития психической деятельности учащихся с нарушениями развития требуют изменения учебных планов, использования оригинальных программ, перераспределения учебного материала и изменения темпа его прохождения, то есть адаптации учебного материала.

Работа по адаптации образовательных программ потребует от педагогов и администрации общеобразовательной школы определенных знаний по специальной (коррекционной) педагогике и психологии, а также проявления творчества и самостоятельности. Для педагогов общего образования важно знать не только особенности развития детей с различными видами нарушений в развитии, но и специфическое



содержание специального (коррекционного) образования. Вместе с тем, несмотря на новизну и сложность именно эта работа позволит обеспечить равный доступ для всех учащихся.

Как было указано выше, *составление индивидуальных программ и планов занятий для обучающихся с ограниченными возможностями и др.* является одним из важнейших условий реализации инклюзивного образования. Индивидуальная программа фокусируется на тех моментах, которые являются приоритетными для обучения этого ребёнка в определённый период времени. При правильном использовании, такие программы могут стать прекрасными помощниками в ежедневной педагогической практике.

В процессе составления индивидуальной программы обучения всегда очень полезно понимать иерархическую природу её структуры. Эта программа начинается с формулирования широких целей и задач, которые затем фокусируются на более конкретных, «технологических» задачах обучения. Рекомендуется компоновать структуру плана в виде определённой блок-схемы:

- Определение ожиданий на будущее и жизненных планов ученика.
- Сводный результат проведённой комплексной оценки.
- Определение долговременных целей.
- Задачи по формированию поведения.
- Индикаторы достижений.
- Инклюзивные стратегии и подходы к обучению.
- Определение времени и стратегии проведения мониторинга и пересмотра программы [10].

В индивидуальном подходе к ученику педагог должен использовать методы обучения, имеющие полисенсорный характер, либо опирающиеся на сохранённые функции ребенка (например, замена диктантов другими формами заданий). Разработка содержания коррекционных занятий, подбор лексико-грамматического материала должны проводиться с опорой на тематическое планирование по общеобразовательным предметам.

### **Частнометодические принципы**

Инклюзивное обучение основывается на специальных дидактических принципах, которые необходимо соблюдать при планировании и организации уроков [8].

1. *Принцип педагогического оптимизма.* Принцип педагогического оптимизма опирается на идею Л.С. Выготского о «зоне ближайшего развития» ребенка, свидетельствующую о ведущей роли обучения в его развитии и позволяющую прогнозировать начало, ход и результаты

индивидуальной коррекционно-развивающей программы. Принцип педагогического оптимизма не принимает теорию «потолка», согласно которой развитие человека застывает как бы на достигнутом уровне, выше которого он не в состоянии подняться.

2. *Принцип коррекционно-компенсирующей направленности образования.* Этот принцип предполагает опору на здоровые силы ребенка с ограниченными возможностями в развитии, построение образовательного процесса с использованием сохранных анализаторов, функций и систем организма в соответствии со спецификой природы недостатка развития.

4. *Принцип социально-адаптирующей направленности образования* позволяет преодолеть или значительно уменьшить «социальное выпадение», сформировать различные структуры социальной компетентности и психологическую подготовленность к жизни в окружающей человека социокультурной среде.

5. *Принцип деятельностного подхода в обучении и воспитании.* Данный принцип позволяет распространение коллективной предметно-практической деятельности под руководством педагога (работа «парами», «подгруппами»), которая создает естественные условия для мотивированного речевого общения, постоянно воспроизводя потребность в таком общении.

7. *Принцип дифференцированного и индивидуального подхода.* Дифференцированный подход к детям с ограниченными возможностями в развитии в условиях коллективного учебного процесса обусловлен наличием вариативных типологических особенностей. Индивидуальный подход является конкретизацией дифференцированного подхода. Он направлен на создание благоприятных условий обучения, учитывающих как индивидуальные особенности каждого ребенка, так и его специфические особенности, свойственные «особым детям».

Для педагога главная трудность на уроке состоит в том, чтобы соотнести индивидуальные возможности детей с ограниченными возможностями в развитии с необходимостью выполнения образовательного стандарта. Планирование урока в инклюзивном классе должно включать в себя как общеобразовательные задачи (удовлетворение образовательных потребностей в рамках государственного стандарта), так и коррекционно-развивающие задачи.

К частнометодическим принципам следует также отнести следующие принципы [11]:

1. *Принцип единства диагностики и коррекции.* Предварительное обследование позволяет выявить характер и интенсивность трудностей



развития, переживаемых ребёнком, сделать заключение об их возможных причинах, сформулировать цели и задачи коррекционной работы. А постоянный контроль изменений личности, поведения и деятельности ребенка, динамики его эмоциональных состояний, чувств и переживаний помогает вовремя скорректировать и оптимизировать программу работы с воспитанником

2. *Принцип системности коррекционных, профилактических и развивающих задач.* Все аспекты развития личности взаимосвязаны и взаимообусловлены.

3. *Деятельностный принцип коррекции.* Указанный принцип базируется на теории психического развития ребёнка, разработанной, в трудах А.Н.Леонтьева и Д.Б.Эльконина.. Указанный принцип означает, что главным способом коррекционного - развивающего воздействия является организация активной деятельности ребёнка.

4. *Принцип нормативности развития, или онтогенетический принцип* предполагает, что ход психического и личностного развития, обязательно должен соответствовать нормативным показателям, но при этом конкретный путь развития каждой личности неповторим и уникален. Теоретические основы данного принципа заложены в трудах отечественных психологов.

5. *Принцип коррекции "снизу вверх"* предполагает упражнение и тренировку уже имеющихся способностей, находящихся в зоне "актуального развития" ребенка.

6. *Принцип коррекции "сверху вниз"* и принцип развивающего обучения, выдвинутый Л.С. Выготским, раскрывает направленность коррекционной работы, основным содержанием которой является создание "зоны ближайшего развития", а также своевременное формирование психологических новообразований

7. *Принцип комплексности методов психолого-коррекционного воздействия* утверждает необходимость использования всего многообразия методов, техник и приемов работы педагога в дошкольном образовательном учреждении.

8. *Принцип активного привлечения ближайшего социального окружения к работе с ребёнком* определяется ролью, которую играет семья, детский сад в коррекции и развитии ребёнка. Ребёнок развивается в целостной системе социальных отношений неразрывно от них и в единстве с ними.

Педагоги должны учиться слушать, быть последовательными, терпеливыми, с уважением относиться к индивидуальному стилю обучения каждого ребенка. Им также необходимо:



- признать, что дети учатся по-разному, с разной скоростью, и с учетом этих различий планировать занятия;
- планировать действия по обстановке, нежели согласно установленному учебному плану;
- сотрудничать с родителями, чтобы все дети посещали школу и для оптимизации учебного процесса;
- гибко и творчески отвечать на запросы всех детей в классе и каждого в отдельности;
- знать, что часть детей в каждом классе испытывают определенные трудности в обучении.

При этом следует использовать следующую методику преподавания – использование активных методов, ориентированных на ребенка. Эти методы могут:

- помочь всем детям играть, учиться вместе и делить ответственность;
- снизить степень и тяжесть трудностей в обучении и не дать этим трудностям развиваться;
- решать проблемы поведения;
- задействовать в учебном плане навыки, используемые в повседневной жизни;
- сделать обучение занимательным;
- связывать пройденный материал с ситуациями в школе и дома;
- варьировать методы и скорость обучения, чтобы поддерживать интерес детей и позволить им учиться в соответствии с их индивидуальными темпами;
- улучшить взаимоотношения в классе;
- помочь учителю совершенствовать свои навыки.

*Общение в учебном классе.* Хорошее, понятное общение очень важно для обучения и преподавания для всех детей. Педагоги должны стараться:

- говорить простым, понятным языком, логично и последовательно излагать материал;
- знать и правильно интерпретировать приемы невербального общения, понимать язык тела, различать тональность голоса, выражения лица и т.д.;
- в большинстве своем использовать приветственные и подбадривающие приемы общения, а не контролирующие;
- быть гибкими в использовании способов общения, чтобы помогать тем «особым детям», кто не может пользоваться

разговорным языком, плохо слышит или чей родной язык отличается от языка обучения;

— устраивать регулярные перерывы в общении для предупреждения утомляемости детей;

— следить за максимальной аудиовизуальной доступностью учебного материала [12].

*Частые и регулярные перерывы.* Работа большинства детей с ограниченными возможностями в развитии должна быть планомерной, структурированной и в то же время гибкой. Для этого необходимо устраивать регулярные перерывы. Они могут быть особенно полезными для «особых детей» с проблемами в обучении, восприятии и поведении, а также страдающих хроническими болями. Перерывы помогут им сохранять сосредоточенность и внимание, что повысит уровень их возможностей в получении образования в равном со всеми объеме. Детям с ограниченными возможностями в развитии с трудностями передвижения и координации может быть полезна регулярная смена положения. Гибкая методика преподавания должна давать возможность детям устраивать перерывы и, возможно, смену деятельности на более спокойную.

Рекомендуется следующая система правил для детей с ограниченными возможностями в развитии:

1. Обязателен строгий распорядок дня и четкий режим;
2. Изучение расписания занятий;
3. Для наглядности расписания использование картинок, рисунков, знаков;
4. Прослеживание последовательности событий в течение дня;
5. Своевременное сообщение об изменении распорядка дня детям и родителям;
6. Изготовление вместе с ребенком наглядного алгоритма действий.
7. Продолжительность урока – не более 45 минут, не менее 2 физкультурных пауз;
8. Во время экзаменов и контрольных работ - увеличение времени на выполнение заданий, в случае необходимости - отдельные классные помещения.

Если говорить о построении этапов урока, то необходимо придерживаться некоторых рекомендуемых правил:

1. Начало урока с детьми с ограниченными возможностями в развитии, имеющими нарушение интеллекта, всегда должно быть построено на повторении предыдущего материала.
2. Основной ход урока должен быть максимально индивидуализирован:

*Первый вариант работы* – «обычные» дети выполняют задания по карточкам, отрабатывая новую тему. В это время педагог в «доступном» варианте объясняет новую тему детям с ограниченными возможностями в развитии. При этом используются: наглядность (каждое действие или слово должно быть подкреплено картинкой, схемой, карточкой, практическим действием); постепенный переход от одного действия или понятия к другому; постоянное речевое сопровождение со стороны педагога, но не насыщенное, а краткое и четкое, т.е. речевая информация усваивается в малом объеме. Далее идет закрепление материала. Один или два ребенка выполняют задание перед всем классом. Педагог активно помогает. Потом дети с ограниченными возможностями в развитии выполняют индивидуальные задания, связанные с новой темой, а в это время педагог проверяет задания, выполняемые «обычными» детьми.

*Второй вариант* – педагог может приступить к объяснению новой темы для всех учащихся. При этом для общего объяснения нужно выбирать только простые темы, как по своему объему, так и по содержанию материала. Также не забывать про использование алгоритма и наглядности. Далее можно предложить сильным ученикам выполнить индивидуальные задания самостоятельно, а в это время еще раз объяснить более слабым ученикам содержание новой темы, и только потом предложить им самостоятельные задания и переключиться на проверку заданий, выполняемых сильными учениками [13].

Каждое задание, которое предлагается детям с ограниченными возможностями в развитии, тоже должно отвечать определенному алгоритму действий.

*Устные задания* выполняются по следующему алгоритму:

- педагог проговаривает само задание (т.е. «что мы будем делать») – дети или один ребенок проговаривают задание после педагога; можно использовать карточки с опорными словами или с опорными предложениями;
- педагог проговаривает, как будем выполнять задание: что сначала, что потом, что в результате – дети или ребенок проговаривают за учителем. Здесь нужно использовать карточки с алгоритмом действий, иллюстрации, отражающие алгоритм выполнения заданий, схем, таблиц;
- пошаговое выполнение самого задания: снова возвращаемся к тому, с чего начинали выполнение задания – дети выполняют, проверяют вместе с учителем;
- итоговая проверка выполнения задания, учет ошибок (проговаривает педагог, потом дети).



### *Письменные задания:*

- педагог проговаривает само задание (т.е., что мы будем делать) – дети  
или один ребенок проговаривают задание после педагога; можно использовать карточки с опорными словами или с опорными предложениями;
- детям раздаются карточки с заданием для самостоятельного выполнения (алгоритм действий прописывается в самой карточке или на доске; на стендах в классе имеются таблицы, схемы с алгоритмом выполнения таких заданий);
- проверка задания: педагог может индивидуально проверять задание, подходя к каждому ребенку; педагог просит каждого ребенка устно проговорить, что получилось в задании или один ребенок отвечает, все дети смотрят, правильно ли они в своих карточках выполнили это задание; при этом проговариваются все ошибки и способы их устранения.

Одно из основных требований к уроку – это учет слабого внимания детей с ограниченными возможностями в развитии, их истощаемости и пресыщения однообразной деятельностью. Поэтому на уроке педагог должен менять разные виды деятельности:

- начинать урок лучше с заданий, которые тренируют память, внимание;
- сложные интеллектуальные задания использовать только в середине урока;
- чередовать задания, связанные с обучением, и задания, имеющие только коррекционную направленность (зрительная гимнастика, использование заданий на развитие мелкой моторики, развитие восприятия и мышления);
- использовать сюрпризные, игровые моменты, моменты соревнования, интриги, ролевые игры, мини-постановки (т.е. всю ту деятельность, которая затрагивает эмоции детей и связывает знания с жизнью) [13].

В заключение стоит отметить важность развития у «обычных детей» культуры общения с «особыми детьми», снизить страх неправильного обращения с ними. Для этого необходимо ознакомить их с общими правилами этикета. Данные правила составлены людьми с ограниченными возможностями, на основе правил, первоначально составленных К.Мейер (Национальный центр доступности США) [14].

### *10 общих правил этикета*

1. Когда вы разговариваете с «особыми детьми», обращайтесь непосредственно к нему, а не к сопровождающему или сурдопереводчику, которые присутствуют при разговоре.

2. Когда Вас знакомят с «особым ребенком/человеком», вполне естественно пожать ему руку. Даже те, кому трудно двигать рукой, или кто пользуется протезом, вполне могут пожать руку – правую или левую, что вполне допустимо.

3. Когда Вы встречаетесь с «особым ребенком», который плохо или совсем не видит, обязательно называйте себя и тех людей, которые пришли с Вами. Если у Вас общая беседа в группе, не забывайте пояснить, к кому в данный момент Вы обращаетесь и назвать себя.

4. Если Вы предлагаете помощь, ждите, пока ее примут, а затем спрашивайте, что и как делать. Если Вы не поняли, не стесняйтесь – переспросите.

5. Обращайтесь с «особыми детьми» по имени, а с подростками и старше, как со взрослыми.

6. Опирайтесь или повиснуть на чьей-то инвалидной коляске – то же самое, что опираться или повиснуть на ее обладателе. Инвалидная коляска – это часть неприкасаемого пространства человека, который ее использует. (Как для педагогов, так и для учащихся)

7. Разговаривая с «особым ребенком», испытывающим трудности в общении, слушайте его внимательно. Будьте терпеливы, ждите, пока он сам закончит фразу. Не поправляйте и не договаривайте за него. Не стесняйтесь переспрашивать, если вы не поняли собеседника.

8. Когда Вы говорите с «особым ребенком», пользующимся инвалидной коляской или костылями, расположитесь так, чтобы ваши и его глаза были на одном уровне. Вам будет легче разговаривать, а вашему собеседнику не понадобится запрокидывать голову.

9. Чтобы привлечь внимание «особого ребенка», который плохо слышит, помашите ему рукой или похлопайте по плечу. Смотрите ему прямо в глаза и говорите четко, хотя имейте в виду, что не все дети, которые плохо слышат, могут читать по губам. Разговаривая с теми, кто может читать по губам, расположитесь так, чтобы на вас падал свет, и Вас было хорошо видно, постарайтесь, чтобы Вам ничего не мешало и ничто не заслоняло Вас.

9. Не смущайтесь, если случайно сказали: «Увидимся» или: «Вы слышали об этом...?» «особому ребенку», который на самом деле не может видеть или слышать.

## II. ВНЕДРЕНИЕ МОДЕЛЕЙ ВКЛЮЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ РАЗВИТИЯ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС

*«Вопрос стоит так: могут ли слепые, глухие и отсталые (которые не могут в достаточной степени что-либо воспринимать из-за телесного недостатка) быть допущены к образованию?»*

*Отвечаю: 1. Из человеческого образования не исключается никто, кроме нечеловека. Если же эти люди обладают человеческой природой, то они имеют право и на участие в образовании. И даже в большей степени, уже в силу необходимости внешней помощи, так как природа из-за внутреннего недостатка не может себе помочь сама.*

*2. А главное, природа, если она в некоторой области не могла развить свою силу, разовьет ее иным образом успешно, однако ей нужно оказать помощь»*

*Я.А. Коменский [15]*

Современная система образования развитого демократического сообщества призвана соответствовать индивидуальным образовательным потребностям личности, в том числе:

- потребности в полноценном и разнообразном личностном становлении и развитии — с учетом индивидуальных склонностей, интересов, мотивов и способностей (личностная успешность);
- потребности в органичном вхождении личности в социальное окружение и плодотворном участии в жизни общества (социальная успешность);
- потребности в развитости у личности универсальных трудовых и практических умений, готовности к выбору профессии (профессиональная успешность).

В системе образования Республики Казахстан существуют группы детей, чьи образовательные потребности не только индивидуальны, но и обладают определенными особенностями. Особые образовательные потребности возникают у детей тогда, когда в процессе их обучения возникают трудности несоответствия возможностей детей общепринятым социальным ожиданиям, образовательным нормативам успешности и установленным в обществе нормам поведения и общения. Эти особые образовательные потребности ребенка требуют от школы предоставления дополнительных или особых материалов, программ или услуг.

Зарубежная специальная педагогика имеет длительный и разнообразный опыт организации совместного обучения детей с ограниченными возможностями в условиях обычных школ. В нашей



стране специальное образование в большей степени рассматривалось в виде системы специальных (коррекционных) образовательных организаций, в значительной мере изолированных от системы общего образования. Движение в сторону их сближения на основе совместного обучения в единых организационных условиях получило название «интегрированного обучения» [16].

Подлинная интеграция предполагает организацию в общеобразовательных школах и детских садах оптимальных условий для каждого ребенка с особыми потребностями, простое перемещение ученика из специальной образовательной организации, имеющей все необходимое оборудование, а главное — штат квалифицированных специалистов, в неприспособленные для него общеобразовательный детский сад или школу не имеет ничего общего с интеграцией, соответствующей возможностям и особым потребностям ребенка [17]. По мнению Н.Н. Малофеева, «формальная инклюзия является скрытой формой дискриминации. Если ребенку предоставляется доступ к общей образовательной системе, не имеющей условий для обеспечения соответствующего его особым потребностям обучения, его право на качественное образование, в действительности, нарушается. В этом случае положение ребенка не только не улучшается, но ухудшается» [17].

Таким образом, интегрированное обучение ребенка с особыми потребностями означает не только процесс и результат предоставления ему всех прав и реальных возможностей на обучение в общеобразовательных организациях, но и создает основу для выстраивания качественно нового взаимодействия между общим и специальным образованием, преодолевая барьеры и делая границы между ними прозрачными [18]. При этом за каждым ребенком, имеющим отклонения в развитии, должна сохраняться необходимая ему специальная (коррекционная) психолого-педагогическая помощь и поддержка, которые зависят от структуры дефекта, психофизических и психологических особенностей. Цели, задачи и содержание медико-психолого-педагогической поддержки, в свою очередь, определяются требованиями той модели интегрированного обучения детей с ограниченными возможностями развития и нормально развивающихся детей, которая является, по мнению специалистов, наиболее эффективной для данного конкретного ребенка. Соответственно, для руководителей и педагогов дошкольных и школьных организаций становится чрезвычайно важным знание, понимание и дифференциация различных моделей интегрированного обучения, а также умение реализовать их на практике.

## 2.1 Модели отношения к лицам с ограниченными возможностями развития

Интеграция людей с проблемами в развитии в общество зависит от отношения самого общества к этим людям, от информированности окружающих о жизни и особенностях инвалидов. Исторический опыт показывает: переход той или иной страны на новый путь развития всегда сопровождался пересмотром принципов государственной политики в отношении к лицам с ограниченными возможностями развития.

Как показывает анализ литературы, на разных этапах развития социума складывались различные представления об инвалидности: религиозные, медицинские, социальные. Соответственно, различными исследователями предлагаются разнообразные классификации моделей общественного отношения к лицам с ограниченными возможностями развития. На наш взгляд, наиболее подробным и квалифицированным подходом к выделению указанных моделей отличается классификация различных моделей инвалидности, предложенная казахстанскими авторами А.Е. Думбаевым и Т.В. Поповой [19], являющимися активными деятелями в области защиты прав инвалидов. Данные исследователи, взяв за основу двенадцать различных исторических и современных моделей инвалидности, предложенные Е.Р. Ярской-Смирновой и Э.К. Наберушкиной [20], выделяют следующие модели инвалидности на:

I *Модель разнообразных видов изоляции* людей с нарушениями развития предусматривалась и в виде нескольких моделей, которые известны под названиями "модель недочеловек", "угроза обществу", "объект жалости", "объект обременительной благотворительности", не говоря уже об отношении к детям с отклонениями в развитии в античные времена.

II *Моральная (религиозная) модель инвалидности* – исторически одна из самых древних и мало используемая в наши дни, определяла инвалидность как позор и религиозное наказание за грехи. Носитель недуга, соответственно, воспринимался как существо неполноценное, а потому не заслуживающее внимания. Инвалид не мог рассчитывать даже на нейтральное отношение окружающих, так как считалось, что глухота, слепота, сумасшествие, врожденное уродство есть наказание человеку за грехи. Моральная, религиозная модель рассматривала инвалидность как «наказание за грехи», одержимость злыми духами, последствиями колдовства и плохой кармы (что-то плохое сделал в прошлом), или, наоборот, причисляла людей с ограниченными возможностями к мученикам, имеющим божественный дар. Согласно



последнему воззрению, таких людей называли ангелами, юродивыми, блаженными, благословляющими других людей. В ходе анализа показано, что идентификация инвалидности в контексте религиозной модели (как наказания за грехи) привела к изоляции инвалидов в обществе и способствовала формированию у них негативной социальной идентичности. Для людей с ограниченными возможностями данная модель является особенно тягостной, поскольку порождает социальный остракизм и самоненависть. Данная модель сегодня практически не используется в реальной социальной политике стран, что не мешает ей оставаться неким способом видения инвалидности, распространенным в обществе.

III *Медицинская модель инвалидности.* Согласно этой модели человек с нарушениями психофизического и интеллектуального развития считается больным. Медицинская модель инвалидности определяет инвалидность как медицинский феномен («больной человек»), «человек с тяжелыми физическими увечьями», «человек с недостаточным интеллектуальным развитием» и т.д.). Исходя из этой модели, инвалидность рассматривается как недуг, заболевание, патология. Это означает, что такой человек рассматривается с точки зрения наличия у человека дефекта, перспективы медицинской помощи и определения способов возможного лечения. Идентификация инвалидности в социуме как болезни обусловила усвоение людьми с ограниченными возможностями здоровья социальной роли «больной», ему необходим долговременный уход и лечение, которые лучше всего осуществлять в медицинском учреждении. Медицинская модель инвалидности сформировалась в 18 веке вместе с зарождением медицины как социального института. Медицинская модель инвалидности рассматривает физические и психические отличия между людьми в терминах патологических отклонений и дефектов, то есть «неполноценности» (Preiffer D.A.) [21].

Отличительным подходом медицинской модели являлось то, что она рассматривала людей с ограниченными возможностями как некомпетентных, неспособных отвечать за себя и трудиться, нуждающихся в присмотре и, возможно, опасных для общества. При таком подходе недуги автоматически исключают участие инвалидов в обычной социальной деятельности, в связи с чем необходимо создавать особые медицинские центры, изолированные специальные интернаты и коррекционные школы. Кроме того, они нуждаются в специальных социальных льготах, пособиях, удовлетворяющих, как правило, только минимальный уровень их материального благополучия. Такой подход способствовал закреплению низкого социального статуса людей с



ограниченными возможностями и усиливал социальные стереотипы относительно их несамостоятельности и неуверенности (Campbell F.) [22]. Инвалиды в данной модели рассматривались как объект социальной политики, а не ее субъект. Медицинская модель определяет методику работы с лицами с ограниченными возможностями, которая имеет патерналистский характер (т.е. ограничительно-покровительственная позиция общества) и предполагает лечение, трудотерапию, создание специальных служб, помогающих человеку выживать (например, в случае получения ребенком образования в образовательных организациях интернатного типа или вынужденного длительного пребывания инвалида в медицинском учреждении). Образование, участие в экономической жизни, отдых являются закрытыми для людей, имеющих инвалидность. Специальные учебные заведения, специальные предприятия и санатории изолируют людей, имеющих инвалидность, от общества и делают их меньшинством, права которого дискриминируются. Специальные учебные заведения для детей-инвалидов также являются отражением медицинской модели - образовательная служба «подтягивает» детей к себе, не имея возможности предоставить образовательные услуги на дому каждому нуждающемуся.

По мнению А.Е. Думбаева и Т.В. Поповой[19], в медицинской модели могут быть выделены 3 основные формы: классическая медицинская, реабилитационная и экономическая модели инвалидности. При этом авторы дают им следующие характеристики:

А) *Классическая медицинская модель инвалидности* (или «административная модель») рассматривает физические и психические отличия между людьми в терминах патологических отклонений и дефектов, т.е. «неполноценности». Из классической медицинской модели инвалидности выводится и определение функциональной ограниченности, описывающей неполноценность как неспособность лица выполнять те или иные функции наряду со здоровыми людьми. В частности, в Законе США от 1975 года «О правах лиц с недостатками развития» говорится о том, что функциональная ограниченность инвалидов может проявляться в трех или более областях человеческой деятельности: невозможность ухода за собой, ограничения в общении, ограничения в обучении, передвижении, самоконтроле, экономическая несамостоятельность в силу ущерба, невозможность независимого существования и др.

Медицинская модель инвалидности способствовала тому, чтобы все проблемы, включая социальные, связанные с инвалидностью, описывались в терминах функциональных особенностей человеческого

организма. В соответствии с этой моделью, неспособность человека с ограниченными возможностями быть полноправным членом общества рассматривалась как прямой результат наличия у него дефекта. Решение всех проблем инвалидов в медицинской модели сводится к тому, чтобы все усилия сконцентрировать на различного рода компенсациях инвалидам за то, что с их организмом что-то "не так". Для них создавалась специально созданная сеть изолированных специальных интернатов и коррекционных школ. Такой подход способствовал закреплению низкого социального статуса людей с ограниченными возможностями и усиливал социальные стереотипы относительно их несамостоятельности и неуверенности. Инвалиды рассматриваются как объект социальной политики, но не как ее субъект. Стоит отметить, что идеология медицинской модели до сих пор оказывает определенное влияние на законодательство, социальную политику и организацию социального обслуживания.

Б) *Реабилитационная модель инвалидности* (модель функциональной ограниченности). Реабилитационная модель видит главную проблему человека с ограниченными возможностями в наличии больного, «ненормального» тела или психики, нуждающихся в медицинском лечении и реабилитации, цель которых - устранение или компенсация возникших функциональных расстройств. Подразумевается, что такие социальные институты, как служба занятости и государственная служба созданы, прежде всего, для нужд здоровых людей. Предполагалось, что такая сторона нормальной жизни, как работа, большинству представителей с ограниченными возможностями совершенно недоступна. Вместо того, чтобы адаптировать эти институты для нужд всех людей, общество идет по другому пути, отделяя инвалидов в специально созданное параллельное пространство. В этом параллельном пространстве люди с ограниченными возможностями - это либо в большинстве своем неработающие пенсионеры, либо те, кто занимают сегрегированные, как правило, «специальные» рабочие места для инвалидов, характеризующиеся малой оплатой и низким престижем. Суть реабилитационной модели состоит в том, чтобы адаптировать, приспособить инвалида к социуму, задача же изменения социума в интересах инвалида и поднятие его социального статуса не рассматриваются. Стоит отметить родственную связь между медицинской и реабилитационной моделями инвалидности. Многие исследователи, говоря о медицинской модели инвалидности, подразумевают смешанный характер этих двух моделей.



В) *Экономическая модель инвалидности* предполагает перераспределение доходов между различными слоями общества там, где в качестве методологической основы принимается медицинское определение инвалидности. Поскольку лица с ограниченными возможностями рассматриваются как физически неполноценные или психически больные, то отсюда делается вывод о том, что они могут работать с гораздо «меньшей нагрузкой», чем здоровые люди, или неспособны работать вообще. Таким образом, эти «неполноценные» лица менее производительные и экономически ущербные. Они не могут производить достаточное количество ресурсов, чтобы обеспечивать себя, и, следовательно, являются обузой для общества. Влияние экономической модели инвалидности весьма четко прослеживается на тех примерах национальных концепций социальной политики, когда инвалидность определяется как нетрудоспособность, и вводятся ограничения на виды занятости инвалидов. Если индивид способен соответствовать нормам производительности труда, и тем не менее имеет стойкие нарушения здоровья, его инвалидность с юридической точки зрения может быть «снята».

#### IV. *Социальная модель инвалидности.*

В 70-х годах в Скандинавии появилось понятие "нормализация", как альтернатива "медицинской модели". Концепция нормализации заключала в себе новое, открывающее широкие перспективы представление о ребенке с особенностями развития и делала упор на воспитание его в духе культурных норм, принятых в том обществе, в котором он живет. Это понятие было принято в США и Канаде и стало катализатором формирования так называемых "паттернов культурно нормативной жизни" тех, кто ранее был исключен из общества. С этим периодом связан процесс интеграции детей с особенностями развития в среду обычных сверстников. Интеграция в этом контексте обычно рассматривалась как процесс ассимиляции, требующий от человека принять нормы, характерные для доминирующей культуры и следовать им в своем поведении. В основе понятия "нормализация" лежали следующие положения: ребенок с ограниченными возможностями – это человек развивающийся, способный осваивать различные виды деятельности. Следовательно, общество должно признавать это и обеспечивать условия жизни, максимально приближенные к нормальным.

Дальнейшее развитие социальной модели инвалидности осуществлялось путем рассмотрения проблемы, исходя не из неизбежно ограниченного перечня болезней, нарушений и патологий, перечисляемых нормативными документами, а из факта наличия и



степени утраты способности к социальному функционированию привычного, «нормального» для данного общества характера и уровня. Соответственно решение проблем, связанных с инвалидностью, предполагается осуществлять в первую очередь через оказание помощи лицам с функциональными нарушениями, создание системы учреждений социального обслуживания, как комплексных, так и специальных. Социальная модель ограничений жизнедеятельности смотрит на этот вопрос как на социальную проблему и главным образом как на вопрос полной интеграции индивида в общество. В соответствии с социальной моделью ограничения жизнедеятельности приобретают политический смысл.

Авторство социальной модели (иногда ее обозначают как «интерактивную модель», или «модель взаимодействия») принадлежит главным образом самим людям с ограниченными возможностями. В 1976 году, организация под названием "Союз людей с физическими дефектами против изоляции" (UPIAS – Union of the Physically Impaired Against Segregation) развил идеи, высказанные Полом Хантом, несколько дальше. UPIAS выдвинула собственное определение инвалидности. А именно: «Инвалидность – это препятствие или ограничение активности, вызванное современным социальным устройством, которое уделяет незначительное или не уделяет вообще никакого внимания людям, имеющим физические дефекты, и таким образом исключает их участие в основной социальной деятельности общества». Данный этап развития социальной модели можно охарактеризовать тем, что впервые инвалидность была описана как ограничения, возведенные в отношении инвалидов социальным устройством общества. В фокусе этой модели находится взаимосвязь между отдельным человеком и окружающей его средой. Иначе говоря, ограниченные возможности как проблема есть результат социального и экономического притеснения внутри общества, поэтому людей с ограниченными возможностями скорее можно рассматривать как притесняемую группу, а не как людей, с которыми что-то не в порядке [19].

Важность социальной модели в том, что она видит причины недееспособности в неподходящей архитектурной среде, несовершенных законах и др. Согласно социальной модели, человек с инвалидностью должен быть равноправным субъектом общественных отношений, которому общество должно предоставить равные права, равные возможности, равную ответственность и свободный выбор с учетом его особых потребностей. При этом человек с инвалидностью должен иметь возможности интегрироваться в общество на своих

собственных условиях, а не быть вынужденным приспособляться к правилам мира «здоровых людей». Социальная модель инвалидности не отрицает наличие дефектов и физиологических отличий, определяя инвалидность как нормальный аспект жизни индивида и указывает на социальную дискриминацию как наиболее значимую проблему, связанную с инвалидностью. Таким образом, инвалидность можно рассматривать как одну из форм социального неравенства. Авторы рассматриваемой нами классификации (А.Е. Думбаев и Т.В. Попова [19]) указывают, что среди разнообразных социальных моделей можно выделить:

- А) Материалистическую модель
- Б) Модель независимой жизни
- В) Модель (концепцию) Handicap
- Г) Концепцию меньшинства
- Д) Психосоциальную модель
- Е) Культурную модель инвалидности.
- Ж) Модель человеческого разнообразия

При этом авторы отмечают, что широкое распространение в мировой практике инвалидности получили так называемые британские модели инвалидности, которые различались между собой по таким важным параметрам, как отношение к трансформации общественного устройства и стратегии освобождения от социального угнетения.

А) Британская материалистическая модель представляла собой социальную модель инвалидности, вытекающую из учения К. Маркса, и в качестве методологической базы использовала марксистскую социологию и марксистскую политическую экономию. Материалистическая модель инвалидности впервые была открыта в Великобритании и названа «великой идеей» британского социального движения инвалидов. Материалистическая модель инвалидности содержит несколько ключевых элементов: она провозглашает, что люди с ограниченными возможностями являются угнетенной социальной группой; делает различия между повреждениями, которыми обладают люди, и угнетением, с которым они сталкиваются; определяет инвалидность (что наиболее важно) как социальное угнетение, которое испытывают инвалиды. Общество с его социальными институтами представлено в данной модели таким образом, что оно делает инвалидов из людей, у которых есть проблемы со здоровьем. Ключевая роль в продуцировании категории «инвалидность» посредством действий на рынке труда и социальной организации занятости принадлежит экономике. Поскольку главной целью капиталистического производства является получение прибыли, то оно мало заинтересовано



в более медленных и менее продуктивных темпах работы лиц со стойким нарушением здоровья, определяя их как инвалидов.

Б) Британская модель независимой жизни нашла в официально взятом курсе на свертывание сети специальных интернатов для людей с ограниченными возможностями, и на развитие разнообразных форм обслуживания и поддержки инвалидов непосредственно по месту жительства - вначале в Скандинавских странах, затем в Великобритании и США. Данная модель включает развитие самопомощи, что согласуется с идеологией независимой жизни. Включение в инфраструктуру общества системы социальных служб, которым человек, имеющий инвалидность, мог бы делегировать свои ограниченные возможности, сделало бы его равноправным членом общества, самостоятельно принимающим решения и обладающим ответственностью за свои поступки.

Нормальные условия жизни лиц с ограниченными возможностями подразумевают обладание собственным жильем, образование, трудоустройство, досуг, средства к существованию, возможность воспользоваться разнообразными социальными благами, навыки самообслуживания и общения. Однако опора на самопомощь, на близких родственников и местное сообщество означала в каком-то смысле возвращение к традиционным формам ухода за нуждающимися. Оппоненты данной модели инвалидности отмечают следующее: во-первых, теория нормализации не предлагает удовлетворительного объяснения, почему инвалиды угнетены и дискриминируемы в капиталистическом обществе; во-вторых, в данной модели не представлено адекватной всеохватывающей стратегии освобождения от этой дискриминации, существуют лишь отдельные тактики «независимой жизни»; в-третьих, отмечается расплывчатость определений «нормальность/ненормальность», которая искусственно создается в обществе и потому не должна применяться при оценке состояния лиц с ограниченными возможностями.

#### В) Модель (концепция) Handicap

В 70-х годах европейские исследователи отказываются от термина «инвалид». Постепенно слово инвалид выходит из употребления, так как означало «непригодный», «вышедший из строя» и на смену ему приходит англосаксонское «Handicap» (hand in cap), означающее в буквальном переводе «рука в шляпе». Handicap - это игра, случайно изобретенная людьми, пытавшимися каким-то образом организовать свой досуг в отсутствии игрового материала. Участники игры выполняли определенные действия с перевязанной рукой. Такое препятствие ограничивало возможности играющих, которым была



предоставлена возможность сравнить свою временную ситуацию с необратимой ситуацией инвалидов и понять, в каком социально невыгодном положении оказываются последние по сравнению с большинством человечества.

Автор данной концепции (Ф. Вуд) построил свою модель на простом постулате: «Инвалидом оказывается любой человек, перед которым встают препятствия, ограничения, мешающие ему нормально действовать, в результате чего он попадает в социально невыгодное положение». Несчастный случай, болезнь и другие причины могут привести к органическим нарушениям, способным вызвать недостаточность организменных функций (патологический аспект Handicap), что и является причиной социального неблагополучия, невыгодного положения (ситуационный аспект). Handicap является одновременно философской, социальной и медицинской концепцией, согласно которой социализация никогда не происходит вне общества. Лишь только находясь в обществе можно ассимилировать «норму», приспособившись к ней. Общество, в лице государства, тогда расширит их возможности и нивелирует недостаточность, когда ему удастся снять барьеры, произвести так называемое «социальное протезирование»: построить пандусы, туалеты, установить лифты, адаптированные светофоры для слепых пешеходов, распространить алфавит Брайля и др.

Г) Концепция меньшинства в последнее время получает широкое распространение. В соответствии с ней люди, имеющие инвалидность, рассматриваются как социальное меньшинство (minority), права и свободы которого ущемляются посредством внешних ограничений: недоступностью архитектурной среды, замкнутым кругом общения, ограниченным доступом к участию во всех аспектах жизни общества, к информации и средствам коммуникации, культуре и спорту. Содержание данной модели определяет следующий подход к решению проблем инвалидности: равные права человека, имеющего инвалидность, на участие во всех аспектах жизни общества должны быть закреплены законодательством, реализованы через стандартизацию положений и правил во всех сферах жизнедеятельности человека и обеспечены равными возможностями, создаваемыми социальной структурой. Данная модель инвалидности ориентирует общество на защиту особых прав инвалидов точно так же, как подобное отношение должно быть гарантировано каждой отдельной социальной группе с особыми нуждами.

В модели инвалидности как угнетаемого меньшинства есть три базовых постулата:

- источник большинства проблем, с которыми сталкиваются инвалиды, в первую очередь, является следствием социальных условий;

- многие необходимые условия окружающей среды могут быть обеспечены со стороны окружающего общества и правильной политики;

- в конечном счете, в демократическом обществе политика должна не только должна отражать отношение общества к инвалидам, но и активно влиять на формирование к ним правильного отношения.

Следовательно, решение проблем инвалидности должно быть внешним, а не внутренним, «прежде всего делом не медицинским, а политическим, целью которого будет продвижение нормативных стандартов равенства и свобод гораздо в большей степени, чем клинических процедур» (Hahn)[23].

Д) Психосоциальная модель приобрела широкое признание в научном сообществе и стала методологической базой, на основе которой развивались большинство из последующих американских моделей инвалидности: социально-политическая модель инвалидности как группы угнетаемого меньшинства, культурная модель инвалидности, модель человеческого разнообразия. Любой человек с ограниченными возможностями, согласно данной модели, «заклеймен», «стигматизирован». С помощью понятия «стигма» рассматривается характер взаимодействия между «нормальными» и «заклейменными» людьми, к которым можно отнести и лиц с ограниченными возможностями. Граница между здоровыми и инвалидами, то есть между «нормой» и «не-нормой» является социальной конструкцией. Поэтому становится необходимым расширение понятия «нормы», включив в нее людей с ограниченными возможностями, и формирование в общественном сознании позитивного образа инвалидности [24].

Е) Культурная модель инвалидности постепенно формируется во второй половине 90-х годов прошлого века и в ее основе лежит осознание инвалидами своей значимости, т.е. самоидентификация. Дискуссия о культурной модели инвалидности ведется о том, каким образом социальная идентичность сплачивает людей, каким образом культура и искусство инвалидов дают возможность людям с ограниченными возможностями создавать собственный позитивный публичный имидж в обществе. Развитие культуры инвалидности показывает, что инвалидность приносит особую уникальность и групповую идентичность. Культура инвалидности включает гордость за принадлежность к коллективу, группе, организации, объединяет разных инвалидов вместе, укрепляет их общественную позицию. Наиболее



полно это стремление выражается в трех современных лозунгах американского движения в защиту прав инвалидов, взятых на вооружение мировым социальным движением инвалидов: «Ничего о нас без нас!», «Прославляйте свое отличие!», «Я инвалид, но я горд!».

Ж) Модель человеческого разнообразия, согласно которой инвалид - это многогранный индивид, чья инвалидность лишь одна из присущих ему особенностей среди всего разнообразия человеческой телесности без оценочного компонента и построения иерархии нормы и уродства. При таком подходе инвалидность - это, по сути дела, нормальное состояние человека (Garland-Thomson R.)[25]. Данная точка зрения нашла и свое юридическое выражение, например, в Законе США об инвалидах и Билле о правовых действиях от 1993 года сказано: «Инвалидность является естественной частью человеческого опыта...». Эти прогрессивные модели инвалидности описывают людей с инвалидностью как участвующих в жизни общества и вносящих в нее свой вклад. Акцент на неспособность общества приспособить физическую, социальную, производственную среду и на его отношении к тем, кто как-то отличается (люди с инвалидностью), — основной момент этих концепций.

З). «Новейшая» парадигма инвалидности отвергает понятие инвалидности как таковое. А.Е. Думбаев и Т.В. Попова [19] отмечают, что в научном сообществе с недавних пор начались дебаты о том, что существующие варианты социальной модели инвалидности как «новой», посттрадиционной, социальной парадигмы инвалидности - это идеология вчерашнего дня. Новейшие парадигмы рассмотрения инвалидности включают в себя модель инвалидности как незанятости. В рамках данной модели в будущем возможна ликвидация понятия «инвалид» и смысловое объединение лиц с ограниченными возможностями с безработными. Это возможно в том случае, если общество ликвидирует ранее упомянутые типы ограничительных барьеров, но в обществе не будут существовать условия для занятости всех инвалидов. В таком случае только часть инвалидов, а именно нетрудоспособные или безработные, будут идентифицироваться как отличные от других сегментов населения и будут получать пособия по безработице, наряду с другими безработными категориями населения, из одного финансового источника. Возникает более широкая трактовка понятия «безработный» и что более необычно - новое уникальное смысловое объединение инвалидов и здоровых людей на основании отсутствия трудовой занятости и наполнение новым смыслом категории «безработный». Лица с ограниченными возможностями, имеющие



работу, абсолютно ничем не будут отличаться или выделяться от остальных с точки зрения отношения к ним общества.

Резюмируя рассмотрение различных моделей общественного отношения к лицам с ограниченными возможностями развития отечественные авторы А.Е. Думбаев и Т.В. Попова, делают вывод о том, что религиозная, медицинская, реабилитационная и экономическая модели делают упор на то, что у данного лица что-либо нарушено, лимитировано или отсутствует. Так, религиозная модель акцентирует внимание на неспособности инвалидов к социальной адаптации по моральным основаниям («божье наказание»), классическая медицинская - на нездоровье, экономическая - на неспособности к экономическому труду, модель функциональной ограниченности (реабилитационная) - на неспособности в широком смысле этого слова. В связи с этим, данные модели инвалидности можно отнести к «старой» парадигме инвалидности, оказавшей воздействие как на определение самой инвалидности и социальное к ней отношение, так и на конструирование национальных концепций социальной политики в области инвалидности. Эти концепции были направлены на то, чтобы создать для инвалидов отдельные социальные ниши, не пытаясь полноценно вписать их в социум, что вело, в свою очередь, к созданию барьеров общения между здоровыми членами общества и инвалидами, поощрению пассивного социально-профессионального поведения инвалидов и снижению их статуса на рынке труда. Политика инвалидности, базирующаяся на основе этих моделей, идентифицируется как «медицинский» подход к инвалидности. Представляется, что утверждение социальной модели в обществе приведет к исчезновению стереотипов инвалидности как болезни и нетрудоспособности и будет способствовать гармонизации социума. Вместе с тем, этот процесс длительный, требующий системных мер государственной политики. В настоящее время социальная модель инвалидности отражена в ряде международных документов, рассматривающих проблемы инвалидов в аспекте восстановления их нарушенных социальных связей. Наряду с медицинской помощью инвалидам, важную роль приобретают меры по обеспечению равных возможностей и созданию доступной для всех среды в обществе.

## **2.2 Модели отношения общества к возможности обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями развития**

Ведущим специалистом в области инклюзивного образования Н.Н. Малофеевым [26], на основании проведенного анализа литературы и

источников были определены критерии периодизации развития инклюзивного образования в России и за рубежом, которые, в силу наличия общего исторического прошлого, могут быть с полным правом отнесены и к Республике Казахстан. Такими критериями являются: динамика ценностных ориентаций общества и системы образования, количество образовательных организаций и категорий учащихся с особыми образовательными потребностями, качественные изменения в системе инклюзивного образования. Использование указанных критериев позволило Н.Н. Малофееву выделить следующие периоды: 1 этап – динамика ценностных ориентаций в системе образования; 2 этап – формирование системы специального образования; 3 этап – развитие международного законодательства; 4 этап – развитие интеграционных процессов, кризис системы специального образования; 5 этап – зарождение инклюзивного образования.

Анализируя эти этапы, известный российский ученый утверждает, что на протяжении первого и второго периодов постепенно формируются предпосылки организации обучения слепых и глухонемых, попытки же создания первых специальных школ приходится на третий период эволюции отношения к инвалидам. Четвертый период соотносится с этапом интенсивного развертывания и дифференциации систем специального образования. Именно на этом этапе, указывает Н.Н. Малофеев, национальные системы специального образования достигают своего структурного совершенства и максимального охвата нуждающихся. Развитие и совершенствование специального образования осуществляется во второй половине двадцатого столетия в контексте нового понимания прав человека. По мнению Н.Н. Малофеева[17], главным достоинством советской системы специального образования можно признать высокий уровень академических знаний и трудовых навыков, получаемых выпускниками. Многие молодые люди с нарушением зрения, слуха, речи по окончании специальной школы с успехом поступали в СУЗы и ВУЗы. Известны примеры, когда молодые люди с полиомиелитом или последствиями детского церебрального паралича получали высшее образование, защищали диссертации. Выпускники вспомогательной школы (умственно отсталые), как правило, трудоустраивались по специальности, полученной в школе.

Наиболее важным в контексте развития системы инклюзивного образования представляется выделенный Н.Н. Малофеевым, пятый период эволюции, который соотносится с этапом свертывания сети специальных (коррекционных) организаций образования, перестройки организационных основ специального образования, интенсивного



внедрения интегративных подходов, детерминированных новым пониманием мировым и европейским сообществом прав меньшинств, формированием новой культурной нормы - уважения к различиям между людьми.

Таким образом, в становлении национальных систем специального образования Н.Н. Малофеев выделяет общие для всех стран этапы:

0 - предыстория и формирование предпосылок,

I - развертывание специальных образовательных организаций и законодательное оформление систем,

II - развитие и дифференциацию систем,

III - свертывание специальных организаций и создание новых организационных основ системы специального образования.

В образовании провозглашается приоритет инклюзивной формы: инвалиды начинают рассматриваться как люди со «специальными образовательными потребностями». Согласно обновленному подходу, не уровень развития учащегося должен соответствовать предъявляемым к нему школой требованиям, а система общего образования должна отличаться гибкостью и вариативностью, что необходимо для удовлетворения особых образовательных потребностей каждого учащегося. Таким образом, появилась современная форма совместного обучения – «инклюзивное образование», которая ориентированная на создание условий для включения в систему общего образования наибольшего числа детей с ограниченными возможностями развития.

Инклюзивное образование основывается на концепции «нормализации», в основу которой положена идея о том, что жизнь и быт людей с ограниченными возможностями развития должны быть как можно более приближенными к условиям и стилю жизни общества, в котором они живут. Применительно к детям это означает следующее.

1. Ребенок с ограниченными возможностями развития имеет общие для всех потребности, главная из которых — потребность в любви и стимулирующей развитие обстановке.

2. Ребенок должен вести жизнь, в максимальной степени приближающуюся к нормальной.

3. Лучшим местом для ребенка является его родной дом, и обязанность местных властей — способствовать тому, чтобы дети с ограниченными возможностями развития воспитывались в свои семьях.

4. Учиться могут все дети, а значит, всем им, какими бы тяжелыми ни были нарушения развития, должна предоставляться возможность получить образование.

Улучшение качества жизни через реализацию инклюзивных подходов в образовании предполагает:



- сохранение детско-родительских связей и возможность полноценного участия ребёнка в повседневной жизни своей семьи;
- получение качественного образования, являющегося фактором будущей социальной мобильности и конкурентоспособности на рынке труда;

- обретение опыта позитивного социального взаимодействия со сверстниками и взрослыми;

- формирование в сообществе социальных навыков по оказанию поддержки детям и взрослым из социально уязвимых групп, что делает всё общество в целом более устойчивым и сплочённым.

К основным характеристикам системы инклюзивного образования нового типа можно отнести:

- свободу выбора форм организации образования и типа учебного заведения;

- создание образовательных организаций комбинированного типа, где детей с ограниченными возможностями развития разной этиологии могут обучаться совместно, в том числе и с нормально развивающимися сверстниками;

- новый механизм взаимодействия специального и общего образования, обеспечивающий проницаемость границ между специальным и обычным образованием.

В социально-философском смысле инклюзивное образование предполагает форму совместного бытия обычных детей и детей с ограниченными возможностями, которую поддерживает и развивает общество и система институтов образования. В этом контексте инклюзивное образование рассматривается как право выбора каждым учащимся места, способа и языка обучения, обеспечение в образовательной организации необходимых для успешного обучения и развития детей с ограниченными возможностями условий и полное включение их в образовательный процесс общеобразовательной организации. Инклюзивное образование дает возможность всем обучающимся в полном объеме участвовать в жизни коллектива детского сада, школы, института, оно обладает способностью обеспечивать равноправие всем обучающимся и стимулировать их участие во всех делах коллектива и общества.

В основе инклюзивного образования лежат следующие положения:

1. Принцип равенства прав всех людей (при одновременном соблюдении их индивидуальности и учета особенностей).

2. Недопустимость любого типа дискриминации, т.е. любого ограничения прав лиц с ограниченными возможностями на образование и участие в социальной жизни.

3. Признание особых прав лиц с ограниченными возможностями развития на удовлетворение особых потребностей во всех областях социально-общественной жизни и, в частности, образования (специальные условия обучения, доступ к объектам социальной инфраструктуры и др.).

4. Обязательства общества в предоставлении ребенку с ограниченными возможностями всех необходимых условий и услуг для успешной социализации.

5. Возможность приема всех без исключения детей в общеобразовательные школьные и дошкольные организации.

Исследователями Англии инклюзивное образование воспринимается следующим образом:

- Инклюзивное образование является процессом увеличения степени участия каждого отдельного учащегося в академической и социальной жизни школы, а также процесс снижения степени изоляции учащихся во всех процессах, протекающих внутри школы.

- Инклюзивное образование призывает к реструктуризации культуры школы, ее правил и внутренних норм и практик, чтобы полностью принять все многообразие учеников, с их личными особенностями и потребностями.

- Инклюзивное образование непосредственно касается всех учеников школы, а не только особенно уязвимых категорий, таких как дети с ограниченными возможностями.

- Инклюзивное образование ориентировано на совершенствование школы не только для учеников, но и для учителей и ее работников.

- Желание дать доступ к среде и процессу образования отдельным обучающимся может выявить проблемы, требующие более общего и концептуального подхода для их решения.

- Каждый ребенок имеет право получать образование в школе рядом со своим домом

- Многообразие и непохожесть детей друг на друга видится не проблемой, требующей решения, а важнейшим ресурсом, который можно использовать в образовательном процессе.

- Инклюзивное образование подразумевает наличие тесных, близких, основанных на дружбе отношений между школами и обществом, в котором эти школы существуют и действуют.

Основная идея инклюзивного образования подразумевает, что не ребенок должен готовиться к включению в систему образования, а сама система должна быть готова к включению любого ребенка. Это означает, что всем педагогам и родителям необходимо с пониманием относиться к тому, что инклюзивное образование — это не только



открытая дверь в общеобразовательную школу или детский сад, но это еще и ответственность за результат образования. Его качество напрямую зависит от того, насколько предоставляемые образовательные услуги соответствуют образовательным потребностям детей с ограниченными возможностями развития. Поскольку инклюзивное образование предполагает, что ребенок с ограниченными возможностями овладевает знаниями в рамках общеобразовательного стандарта в те же сроки, что и нормально развивающиеся дети, такой подход возможен лишь относительно детей, уровень психофизического развития которых соответствует возрасту или близок к нему. Как указывает Н.Н. Малофеев[27], организация инклюзивного образования наиболее перспективна в период дошкольного детства. Для того чтобы образовательные организации могли адекватно на них реагировать, необходимо искать эффективные образовательные стратегии, моделировать и описывать их для дальнейшего внедрения в практику

Инклюзивный подход в понимании ЮНЕСКО это:

- активное участие всех детей школьного возраста в полноценном образовательном процессе,
- равные возможности для всех детей получать качественное школьное образование,
- возможность для всех детей, независимо от их особенностей, учиться вместе,
- возможность для детей учиться жить вместе,
- основа для развития инклюзивного общества и его благосостояния [28].

Таким образом, инклюзивный подход предполагает понимание различных образовательных потребностей детей и предоставление услуг в соответствии с этими потребностями через полное участие в образовательном процессе, привлечение общественности и устранение сегрегации и дискриминации в образовании. Для обычных учащихся инклюзивное образование означает свободу выбора между инклюзивным и обычным классом и, в случае выбора первого варианта – обеспечение для него качества и темпа обучения, предусмотренных образовательным стандартом, принятие и соблюдение учащимся установленных социальных норм и правил инклюзивного обучения. В этих условиях реализуется переход к «инклюзивному обществу», т.е. к такому типу социальных отношений, при которых различия между детьми рассматриваются как ресурс для взаимного обогащения [10].

Преимущества инклюзивного подхода очевидны:

- Создаются более благоприятные условия для социализации учащегося с ограниченными возможностями.



• Обеспечивается возможность более тесного взаимодействия детей с различными отклонениями развития в учебной и внеучебной деятельности.

• Повышается квалификация педагогов.

• Разрабатываются и апробируются новые технологии обучения и воспитания детей.

• Устанавливается сотрудничество со специальными (коррекционными) организациями, социальными и медицинскими учреждениями.

Среди основных направлений методологии развития инклюзивного образования чаще всего называются:

– подготовка общества к принятию статуса равноправия детей независимо от их особенностей; более широкое освещение целей, задач и основных направлений инклюзивного образования в средствах массовой информации и на веб-сайтах образовательных организаций;

– переход от дефектоориентированного подхода к поддержке развития потенциала каждого ребенка;

– диверсификация содержания школьного образования с целью удовлетворения образовательных интересов и потребностей всех категорий учащихся;

– использование информационных технологий и развитие дистанционного образования для обеспечения равного доступа каждого к получению качественного образования;

– подготовка педагогических кадров к работе в условиях инклюзивного образования [18].

Инклюзивное образование в информационной эпохе общества знаний — это действительно реальный путь в будущее, где смогут учиться все, всегда, всю жизнь, для себя и для общества, создавать на основе знаний новое качество жизни людей планеты. Вместе с тем, Н.Н. Малофеев [17] и его последователи убеждены, что инклюзия, являясь ведущей тенденцией современного этапа развития системы образования, не должна подменять собой систему специального обучения в целом. Это лишь одна из форм, которой предстоит существовать не монопольно, а наряду с другими — традиционными и инновационными. Совместное обучение не противопоставляется специальному образованию, а выступает как одна из его форм. Интеграция/инклюзия — «детище» специальной педагогики, так как «включенный» в общеобразовательную среду ребенок-инвалид остается под ее патронатом: он либо учится в специальном классе (группе) при общеобразовательной организации образования, воспитывается в смешанной дошкольной группе, либо, учась в обычном классе (группе),

обязательно получает коррекционную помощь. Интеграция/инклюзия сближают две образовательные системы — общую и специальную, делая границу между ними проницаемой. Ребенок-инвалид должен иметь возможность реализовать свое право на образование в любом типе образовательной организации и получить при этом необходимую ему коррекционно-педагогическую помощь. При этом основными требованиями к развитию инклюзивного образования выступают:

- Включение всех детей с различными возможностями в такую образовательную организацию, которую они могли бы посещать, если бы не имели нарушений в развитии.

- Количество детей с ограниченными возможностями, обучающихся в образовательной организации, находится в естественной пропорции в отношении всей детской популяции того микрорайона или района, в котором осуществляет свою деятельность данная образовательная организация.

- Отсутствие разделения, сортировки и «отбраковывания» детей по какому-либо признаку, а, наоборот, обучение всех вместе (совместно).

- Дети с ограниченными возможностями воспитываются и обучаются в группах (классах), соответствующих их возрасту, т.е. вместе со своими ровесниками.

- Обеспечение специальных условий для эффективного обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями развития.

По мнению Н.Н. Малофеева[17], педагогические системы новейшего времени возникают в ответ на изменение отношения общества к правам и возможностям детей с ограниченными возможностями развития, как отрицание предшествующих систем обучения, ориентированных на предшествующий этап отношения общества к инвалидам. Все современные тенденции развития национальных систем специального образования имеют глубокие социально-культурные корни и вполне определенный «исторический возраст». Стоит отметить, что инклюзивное образование является принципиально новой системой для Республики Казахстан, где ученики и педагоги работают над общей целью — доступным и качественным образованием для всех без исключения детей. На развитие процесса интеграции в современной педагогике оказало большое влияние признание новых ценностей образования, как социальной системы, создающей условия для развития человека и общества.

Серьезные изменения в политической, экономической и культурной жизни в Республике Казахстан инициируют интенсивный процесс реформирования и реорганизации образовательной системы:



- переход от традиционного, авторитарного обучения и воспитания к гуманистическому, личностно-ориентированному,

- начинают активно развиваться социальные явления в системе образования, направленные на соблюдение основных прав и свобод в отношении детей с ограниченными возможностями развития, интеграцию их в разнообразные связи и отношения окружающего мира и в процессы деятельностного взаимодействия со здоровыми сверстниками,

- все больше утверждается новое педагогическое мышление, отражающее признание личности каждого человека единственной и неповторимой ценностью,

- все глубже осознается, что психофизические нарушения не отрицают человеческой сущности, способной чувствовать, переживать, приобретать социальный опыт,

- общество постепенно приходит к мысли, что человеческий долг заключается в создании условий для развития каждого человека, основополагающим из них является качественное образование, которое предоставляет всем своим членам возможность самореализоваться и стать полноценными членами общества. Это привело к изменениям отношения общества и государства к детям с ограниченными возможностями, которое заключается в обеспечении их права на получение образования в равных условиях с их нормально развивающимися сверстниками.

В традиционной для Республики Казахстан системе образования дети с ограниченными возможностями получали образование в специальных (коррекционных) учебных заведениях, на дому или в специальных школах-интернатах. Несмотря на то, что у нас в стране уже сложилась разветвленная сеть специальных образовательных организаций (специальные (коррекционные) школы и дошкольные организации, реабилитационные центры, кабинеты психолого-педагогической коррекции и др.), в последнее десятилетие в Республике по объективным и субъективным причинам произошло существенное изменение отношения общества к лицам с ограниченными возможностями. Все больше осознается, что психофизические нарушения не отрицают человеческой сущности, способности чувствовать, переживать, приобретать социальный опыт. Пришло понимание того, что каждому ребенку необходимо создавать благоприятные условия развития, учитывающие его индивидуальные образовательные потребности и способности. Формируется установка: к каждому ребенку подходить не с позиции, чего он не может в силу



своего дефекта, а с позиции, что он может, несмотря на имеющееся нарушение.

Таким образом, со времени провозглашения Республикой Казахстан своей независимости значительная деятельность осуществляется в направлении обеспечения равного доступа к качественному образованию детей с особыми образовательными потребностями. На смену распространенной форме обучения в специальных (коррекционных), интернатных учебных организациях, приходит новая, признанная во многих ведущих странах мира, инклюзивная форма обучения, которая обеспечивает безусловное право каждого ребенка учиться в общеобразовательном заведении по месту проживания с обеспечением всех необходимых для этого условий. В Республике Казахстан эта форма начала распространяться еще в 90-х годах, преимущественно – по инициативе профессора, д.п.н. Сулейменовой Р.А. при поддержке различных международных организаций, организовавшей научно-исследовательскую деятельность по созданию государственной системы включения детей с ограниченными возможностями в общеобразовательный процесс. Результатом данной деятельности является определение актуальных проблем включения детей с ограниченными возможностями в общеобразовательный процесс. Начиная с 2000 года в Республике Казахстан начинает формироваться новая образовательная политика в отношении детей с ограниченными возможностями, ведется активный поиск оптимальных путей социализации, воспитания, образования, социальной поддержки и адаптации детей. В сферу специального образования шире стали внедряться инновационные процессы по интеграции детей в образовательную среду здоровых сверстников. Совершенствуется работа по изучению инновационных направлений в создании оптимальных условий для социальной адаптации и интеграции в общество детей с ограниченными возможностями [16].

Знание и понимание социокультурных основ становления систем специального образования принципиально для развития теории и практики специальной психологии и коррекционной педагогики, оно заставляет вновь и вновь подвергать анализу и переосмысливать методологические основы специального образования, философские постулаты, на которых оно строится, и те цели, которые преследует. Это знание способно уберечь отечественную практику от методологических ошибок, связанных с прямым калькированием современных зарубежных моделей образования детей с ограниченными возможностями здоровья без учета социально-культурных предпосылок и «исторического возраста» этих моделей.

### 2.3 Существующие модели интегрированного обучения

Концептуальные основы инклюзивного образования Республики Казахстан предусматривают использование различных моделей и форм интеграции в зависимости от вида и возможностей образовательной организации. Это позволяет наиболее полно реализовать преимущества совместного обучения детей различных категорий.

В современном мире известно достаточно много моделей организации инклюзивного образования, которые представлены в специальной педагогической литературе многими авторами [29,30]. В обобщенном виде они представляют собой следующие варианты включенного обучения:

1. Включение отдельных учащихся с особыми потребностями в обычный класс общеобразовательной школы: частичное включение детей в процесс обучения в условиях общеобразовательной школы (ребенок постоянно обучается в специальной школе и посещает только отдельные уроки); временное включение ребенка на определенный период обучения (как правило, небольшой по времени и предполагающий проверку возможностей ребенка обучаться вместе со всеми сверстниками по всем школьным дисциплинам); постоянное включение на весь срок обучения.

2. Организация включенных специальных классов для детей с особыми потребностями при общеобразовательных школах: работающие по единым с общеобразовательной школой стандартным планам и программам; работающие по специальным планам и программам, предназначенным для данной категории детей с особыми потребностями; обучение организуется по общим образовательным стандартам на основе индивидуальных образовательных маршрутов.

3. Модульное включенное обучение, предполагающее организацию классов-модулей для детей с психическими и физическими недостатками при общеобразовательной школе, работающих по программам и учебным планам специальной (коррекционной) школы и имеющие собственную инфраструктуру, обеспечивающую как процесс обучения, так и реабилитации.

Развитие интеграционных процессов в образовании повлекло за собой дискуссии о целесообразности и возможности обучения всех детей с ограниченными возможностями развития совместно со здоровыми сверстниками. Основанием для данной дискуссии явилось положение о наличии необходимых условий для удовлетворения образовательных потребностей каждого ученика и границах преобразований в системе общего образования. Высказывалось мнение:



в некоторых случаях (преимущественно для детей с нарушениями интеллектуальной сферы) обучение исключительно в общеобразовательном классе малопродуктивно ввиду значительной разницы с уровнем когнитивного развития одноклассников. Также подчеркивалось, что успешная интеграция может быть обеспечена не только в условиях постоянного совместного обучения [29].

Указанные дискуссии привели к разработке многочисленных вариантов совместного обучения, которые включают в себя различные элементы представленных выше моделей. Так, согласно классификации Н.Н. Малофеева, Н.Д. Шматко[30], в общеобразовательной школе можно предусмотреть следующие формы интеграции детей с ограниченными возможностями развития:

1. *Постоянная полная интеграция* – при этой форме дети с ограниченными возможностями развития, достигшие по уровню умственного и психического развития возрастной нормы, обучаются в общеобразовательных классах на общих основаниях и по необходимости получают помощь отдельного специалиста. Постоянная полная интеграция предполагает обучение ребенка с тем или иным нарушением в развитии на равных с нормально развивающимися детьми в одних дошкольных группах и классах. Данная модель может быть эффективна для тех детей, чей уровень психофизического и речевого развития соответствует или приближается к возрастной норме и кто психологически готов к совместному со здоровыми сверстниками обучению [17]. Неотъемлемым условием полного включения учащихся с ограниченными возможностями развития является присутствие в общеобразовательном классе двух педагогов – общей и специальной систем образования. В обязанность дополнительного педагога входит не только непосредственная помощь учащемуся с особыми образовательными потребностями, сопровождение его учебной деятельности, но и совместная с основным учителем работа по модификации педагогических методов и средств в соответствии с принципом индивидуализации процесса обучения.

2. *Постоянная, но неполная интеграция* может быть полезна как дошкольникам, так и школьникам с ограниченными возможностями. Она может быть эффективна для тех детей школьного возраста, чей уровень психического развития несколько ниже возрастной нормы, кто нуждается в систематической и значительной коррекционной помощи, но при этом способен в целом ряде предметных областей обучаться совместно и наравне с нормально развивающимися сверстниками, а также проводить с ними большую часть внеклассного времени. Постоянная, но неполная интеграция может быть полезна

дошкольникам и школьникам с различным уровнем психического развития, но не имеющим сочетанных нарушений. Смыслом такой интеграции является максимальное использование всего потенциала уже имеющихся у ребенка и довольно значительных возможностей общения, взаимодействия и обучения с нормально развивающимися детьми [30]. Различаются несколько форм и видов интегрированного обучения.

3. *Частичная интеграция* – при этой форме интеграции учащиеся обучаются в условиях отдельного класса, но объединены в единое образовательное пространство с нормально развивающимися школьниками. Они вовлекаются во все общешкольные воспитательные и учебные мероприятия на равных правах с учащимися общеобразовательных классов. Также эта форма используется для детей, находящихся на индивидуальном обучении, которые могут посещать отдельные уроки в классе совместно с основным составом учащихся. Частичная интеграция может быть полезна тем, кто способен наравне со своими нормально развивающимися сверстниками овладеть лишь небольшой частью необходимых умений и навыков, проводить с ними только часть внеклассного времени. Частичная интеграция – приоритетная форма для детей, неспособных овладеть школьной программой наравне со здоровыми сверстниками. В рамках частичной интеграции дети с нарушениями развития проводят со здоровыми сверстниками часть времени (например, вторую половину дня).

Смыслом постоянной частичной интеграции является расширение общения и взаимодействия детей с ограниченными возможностями с их нормально развивающимися сверстниками. Частичная интеграция может быть обеспечена в дошкольных организациях комбинированного вида, имеющих и обычные группы, и специальные группы, а также в тех общеобразовательных школах, где открыты специальные классы для детей с определенным отклонением в развитии [17].

Модель частичного включения представляет собой промежуточный вариант между обучением детей с ограниченными возможностями исключительно в общеобразовательном классе и обучением в специальных учебных заведениях. Реализация модели частичного включения подразумевает сочетание двух организационных форм обучения – в условиях образовательной интеграции с нормально развивающимися сверстниками и обучение в специально организованных классах или малых группах (в пространстве массовой школы). Аналогично с моделью полного включения в рамках описываемой модели все учащиеся с особыми образовательными



потребностями получают необходимую дополнительную психолого-педагогическую помощь.

В ряде стран (Германия, Австрия, Польша, США и др.) данная модель рассматривается как предпочтительная форма обучения детей с нарушениями интеллектуального развития. Перечень дисциплин, изучаемых отдельно от детей с нормальным уровнем развития, определяется с учетом образовательных возможностей учащихся: наиболее сложные (математика, родной язык и др.) изучаются в форме раздельного обучения, предметы, не вызывающие значительных трудностей (например, эстетического цикла) изучаются в условиях интеграции. Также в общеобразовательной школе создаются условия для участия детей с ограниченными возможностями развития во внеурочных мероприятиях (экскурсии, праздники, школьные концерты и праздники).

4. *Временная интеграция* – эта форма интеграции используется для детей, находящихся на индивидуальном обучении, при которой учащиеся с ограниченными возможностями здоровья имеют возможность социального общения со здоровыми сверстниками (участие во внеклассных воспитательных мероприятиях, в общешкольной деятельности). При временной интеграции все воспитанники специальной группы или класса вне зависимости от достигнутого уровня развития объединяются со своими нормально развивающимися сверстниками не реже 2-х раз в месяц для проведения совместных мероприятий воспитательного характера. Основным смыслом временной интеграции является создание условий для приобретения начального опыта общения с нормально развивающимися сверстниками. Временная интеграция является, по сути, этапом подготовки к возможной в дальнейшем более совершенной форме интегрированного обучения. Данная модель интеграции может быть реализована в дошкольных организациях комбинированного вида, имеющих как группы для нормально развивающихся детей, так и специальные группы, а также в общеобразовательных школах, в которых открыты специальные классы [30].

5. *Эпизодическая модель интеграции* - ориентирована на специальные дошкольные и школьные организации, которые ограничены в возможностях проведения целенаправленной работы по совместному с нормально развивающимися детьми воспитанию и обучению своих воспитанников. Смыслом эпизодической интеграции является целенаправленная организация хотя бы минимального социального взаимодействия детей с выраженными нарушениями развития со сверстниками, преодоление тех объективных ограничений в

социальном общении, которые создаются в условиях специальных (коррекционных) организаций, где обучаются только дети с ограниченными возможностями.

6. *Комбинированная интеграция* – эта форма интеграции рассматривается как включение ребенка с ограниченными возможностями развития в общеобразовательный класс с предоставлением ему квалифицированной помощи специалистов и создание специальных условий обучения в общем классе в соответствии с его особыми образовательными потребностями. Комбинированная интеграция позволяет детям, чей уровень развития близок к норме, обучаться в общеобразовательном классе, одновременно получая помощь учителя-дефектолога на специально организованных занятиях.

7. Одной из форм интеграции можно считать *обучение детей с ограниченными возможностями в специальных классах общеобразовательной школы*. Тем не менее, это нельзя называть инклюзивным образованием. Практический опыт обучения в отдельных классах демонстрирует, что в этом случае сверстники не всегда чаще общаются с детьми с ограниченными возможностями, а, как известно, общение есть один из безоговорочных элементов инклюзивного обучения [30]. Более подробно различные модели интеграции представлены в таблице 1).

Анализ разнообразных моделей интеграции свидетельствует о возможности каждого ребенка реализовать свое право на образование в любом типе образовательной организации и получить при этом необходимую ему специальную помощь. При данной организации образовательного процесса все обучающиеся дети оказываются вовлеченными в социально активную деятельность общественной жизни школы, что позволяет повысить адаптивные возможности ребенка и раскрыть индивидуальные способности личности.

Таблица 1 – Варианты интегрированного обучения

Варианты интегрированного обучения	Описание	Правила комплектования	Дозировка времени включения
<i>Постоянная, полная интеграция</i>	Эффективна для тех детей с ограниченными возможностями, чей уровень психофизического и речевого развития соответствует или	Дети с отклонениями в развитии по 1-3 человека включаются в общеобразовательные классы	Дети в течение дня находятся с нормально развивающимися детьми



	приближается к возрастной норме, кто психологически готов к совместному со здоровыми сверстниками обучению		
<i>Постоянная, неполная интеграция</i>	Эффективна тем, кто способен наравне со своими сверстниками овладевать лишь небольшой частью необходимых умений и навыков, проводить с ними только часть учебного и внеклассного времени	1/3 – дети с ограниченными возможностями развития	Коррекционные часы, внеклассные мероприятия
<i>Временная, частичная интеграция</i>	Учащиеся с ограниченными возможностями объединяются с нормально развивающимися детьми для проведения совместных мероприятий		Не реже 2-х раз в месяц
<i>Эпизодическая интеграция</i>	Смыслом данной интеграции является целенаправленная организация хотя бы минимального социального взаимодействия детей с нарушениями развития со сверстниками (праздники, конкурсы, выставки детских работ, кружки и др.) в рамках взаимодействия образовательных и межведомственных организаций	Если организация ограничена в возможностях проведения целенаправленной работы по совместному с нормально развивающимися детьми воспитанию и обучению своих воспитанников	По приглашению
<i>Дистанционное обучение</i>	Целью дистанционного обучения является предоставление детям-инвалидам возможности получения образования по индивидуальной программе на дому.	Является инклюзивной в сочетании с временной частичной или эпизодической интеграцией	Согласно установленному у распорядку

В Республике Казахстан, в соответствии с «Рекомендациями по организации интегрированного (инклюзивного) образования детей с ограниченными возможностями в развитии» [31], в общеобразовательной школе при наличии контингента детей с ограниченными возможностями в развитии могут открываться классы:

1) классы интегрированного обучения, которые осуществляют полную интеграцию детей с ограниченными возможностями в развитии в общеобразовательный процесс. В одном классе интегрированного обучения могут обучаться не более трех учащихся с ограниченными возможностями;

2) специальные (коррекционные) классы (далее - спецклассы), которые осуществляют частичную интеграцию детей с ограниченными возможностями в развитии в общеобразовательный процесс.

Таким образом, в зависимости от уровня развития и психологической готовности ребенка, от желания его родителей (законных представителей) существует возможность подбора доступной и полезной модели интеграции для каждого ребенка с ограниченными возможностями развития в общеобразовательную среду. Анализ исследований Н.Н. Малофеева, Н.Д. Шматко [30] позволяет в качестве одного из перспективных видов образовательных организаций, реализующих интегрированное обучение детей, выделить образовательную организацию комбинированного вида. Именно в этих организациях есть возможность создавать и обычные, и специальные, и смешанные группы детей, что позволяет осуществлять все формы интеграции, подбирая каждому ребенку необходимую квалифицированную специальную педагогическую помощь, налаживать подлинное взаимодействие педагогов общеобразовательных школ со специалистами дефектологами. При этом в комбинированной образовательной организации можно обеспечить специальное образование детям с выраженными нарушениями развития и качественное образование нормально развивающимся детям, обогатив их социально-эмоциональное развитие уникальным и необходимым в будущей взрослой жизни опытом взаимодействия с теми людьми, кто в силу не зависящих от них обстоятельств оказался менее способным, смышленным, умелым, но от этого не менее добрым, отзывчивым и способным к соблюдению нравственных норм и законов [17].

Многочисленные дискуссии о формах и границах интеграции детей с ограниченными возможностями развития в общеобразовательную школу, поиски наиболее эффективных ее моделей свидетельствуют о многоаспектности и сложности проблемы. По мнению Алехиной С.В. [29], приоритет социальной интеграции, т.е. постоянное пребывание в



коллективе нормально развивающихся сверстников (при отсутствии условий для удовлетворения особых образовательных потребностей), может явиться фактором, препятствующим успешному обучению и благоприятному развитию детей с ограниченными возможностями. С этим мнением согласен и Н.Н. Малофеев[17], который на широко распространенный довод об основных преимуществах инклюзивного образования, в результате которого «включенный» ребенок успешно овладевает социальным опытом, утверждает, что, в школу любой ребенок, в том числе «инклюзивированный», приходит за знаниями. Соответственно, становится бесспорным, что выбор той или иной модели интегрированного обучения для ребенка с особыми образовательными потребностями должен происходить на основе анализа эффективности ее образовательных и социальных характеристик.

#### **2.4 Организационная модель комплексного психолого-педагогического сопровождения детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательной школе**

Резюмируя проведенный в предыдущем разделе анализ концепций реализации прав детей с ограниченными возможностями развития на образование и их философских и культурологических предпосылок, важно обратить внимание на то, что каждая из рассмотренных концепций ориентируется на различные цели и может рассматриваться как особая модель включения таких детей в образовательный процесс. В зависимости от задач, решаемых в каждом конкретном случае включения ребенка с ограниченными возможностями развития, может применяться та или иная из этих моделей или, когда это возможно, их сочетание, что позволяет рассматривать данные модели в определенных ситуациях как дополнительные друг другу.

Модель включения детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательный процесс представляет собой систему, где все элементы объединены в единое целое. Необходимо иметь в виду, что в инклюзивном характере обучения заложены как позитивные, так и негативные тенденции, характерные для любой социальной системы. Если в организации инклюзивного образования возобладают тенденции к дифференциации, а внутренние связи между дифференцированными частями в образовательной системе не будут укрепляться, то такая система будет отторгать наиболее «выпадающие» из общего ряда ее структурные элементы [16].

Как уже было ранее указано, в современном мире известно достаточно много моделей организации инклюзивного (включенного) образования, которые представлены в специальной педагогической литературе. В обобщенном виде они представляют собой следующие варианты включенного обучения [16]:

1. Включение отдельных учащихся с особыми потребностями в обычный класс общеобразовательной школы:

- частичное включение детей в процесс обучения в условиях общеобразовательной школы (ребенок постоянно обучается в специальной школе и посещает только отдельные уроки);

- временное включение ребенка на определенный период обучения (как правило, небольшой по времени и предполагающий проверку возможностей ребенка обучаться вместе со всеми сверстниками по всем школьным дисциплинам);

- постоянное включение на весь срок обучения.

2. Организация включенных специальных классов для детей с особыми потребностями при общеобразовательных школах:

- работающих по единым с общеобразовательной школой стандартным планам и программам;

- работающих по специальным планам и программам, предназначенным для данной категории детей с особыми потребностями;

- обучение организуется по общим образовательным стандартам на основе индивидуальных образовательных маршрутов.

3. Модульное включенное обучение, предполагающее организацию классов-модулей для детей с психическими и физическими недостатками при общеобразовательной школе, работающих по программам и учебным планам специальной (коррекционной) школы и имеющие собственную инфраструктуру, обеспечивающую как процесс обучения, так и реабилитации.

Соответственно, первоочередной задачей при включении ребенка с особыми потребностями в общеобразовательный процесс является определение подходящей для него организационной формы (модели) интеграции. Н.Д. Шматко [32] отмечает, что при решении вопроса о модели интеграции ребенка с ограниченными возможностями развития в образовательную среду нормально развивающихся детей следует учитывать ряд показателей, которые условно можно разделить на "внутренние" и "внешние". К внешним показателям относится система условий, в которых должно происходить обучение и развитие ребенка, к внутренним - уровень его психофизического и речевого развития [32].



К *внешним условиям*, которые обеспечивают эффективную интеграцию детей с особыми образовательными потребностями, относятся:

- раннее выявление нарушений (на первом году жизни) и проведение коррекционной работы с первых месяцев жизни, так как в этом случае можно достичь принципиально иных результатов в развитии ребенка, которые позволят ему обучаться в общеобразовательной организации;

- желание родителей обучать ребенка вместе со здоровыми детьми и их стремление и готовность реально помогать своему ребенку в процессе его обучения;

- наличие возможности оказывать интегрированному ребенку эффективную квалифицированную коррекционную помощь;

- создание условий для реализации вариативных моделей интегрированного (совместного) обучения.

К *внутренним* показателям относятся:

- уровень психофизического и речевого развития, соответствующий возрастной норме или близкий к ней;

- возможность овладения общим образовательным стандартом в предусмотренные для нормально развивающихся детей сроки;

- психологическая готовность ребенка к интегрированному (совместному) обучению.

Необходимо также учитывать, что появление нового элемента в школьной системе (например, специального коррекционного класса) создает в ней положение некоторого напряжения, снятию которого будут способствовать меры по регулированию процессов, направленных на повышение адаптивности нового элемента.

Таковыми мерами, по мнению Коркунова В.В. и Брызгаловой С.О. [16] могут служить: корректировка целей работы общеобразовательной организации, включение нового элемента в общешкольные виды и формы совместной деятельности, что в совокупности может привести к интеграции его с другими элементами системы. Так, включение какого-либо специального (коррекционного) класса в системную организацию общеобразовательной школы должно происходить одновременно с разработкой и проведением следующих мероприятий:

- Корректировка целей и задач школы в целом с учетом вновь образованного элемента – специального (коррекционного) класса.
- Определение статуса вновь образованного специального (коррекционного) класса (специальный коррекционный класс, реализующий программы определенного вида).

- Адаптацию коррекционного класса к условиям общеобразовательной школы.
- Создание материальной базы для оказания образовательных и других услуг детям специального класса.
- Подготовка персонала для оказания необходимой помощи каждому воспитаннику включенного класса в усвоении образовательных программ.
- Разработка и реализация индивидуальных программ адаптации, реабилитации и получения образования.

Следовательно, включение детей с особыми образовательными потребностями в среду нормально развивающихся учащихся требует значительных изменений в организации процесса обучения и определяет необходимость обеспечения целого комплекса материально-технических и психолого-педагогических условий для учащихся на протяжении всего периода его обучения в условиях общеобразовательной школы. Подбор таких условий в значительной степени зависит от модели интегрированного обучения.

Модель включения детей с особыми образовательными потребностями в среду нормально развивающихся учащихся характеризуется следующими принципами:

- *Системность* – реализуется в процессе оказания психолого-педагогической помощи в разных направлениях: детям, учителям, родителям (оказывается в реальной ситуации обучения ребенка, выявляет имеющиеся сложности, потенциальные возможности школьника, его сильные стороны, определяющие обходные пути в обучении и с учётом всех составляющих определяется, моделируется система психолого-педагогического сопровождения);

- *Комплексность* – проявляется в том, что педагогом, психологом, логопедом, родителями оказывается ребенку комплексная помощь, охватывающая все сферы его деятельности (познавательную, эмоционально-волевою, двигательную; оптимизируются социальные связи и отношения), помогающая отследить успешность обучения и наладить межличностные связи;

- *Интегативность* – предусматривает интеграцию различных методов (психотерапевтических и психолого-педагогических), методик, подходов, дидактических и психотерапевтических приемов (охватывает не только образовательную среду, но и микросоциальную);

4. *Приоритет особых потребностей ребенка* – выявление причин учебных затруднений ребенка, знание и учёт его особых потребностей для использования их в качестве обходных путей (нуждаются в специальных условиях организации образовательного процесса);



5. *Непрерывность* – отражает необходимость ранней диагностики его возможностей и способностей, осуществления психолого-педагогического сопровождения на протяжении всего периода обучения, т.е. на всех ступенях образования.

Согласно «Методическим рекомендациям по организации интегрированного (инклюзивного) образования детей с ограниченными возможностями в развитии» [31], прием детей с ограниченными возможностями в общеобразовательную школу осуществляется на основании письменного заявления родителей и или иных законных представителей, заключения психолого-медико-педагогической консультации (далее - ПМПк) с рекомендованной формой обучения. В документе утверждается, что в целях коррекции и компенсации нарушенных или утраченных функций, обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями в развитии им должны быть созданы специальные образовательные и материально-технические условия в общеобразовательных школах (обеспечение современными техническими и вспомогательными средствами, оказание всем учащимся данной категории необходимого уровня поддержки для полноценного усвоения общеобразовательных и специальных образовательных программ и др.).

В Методических рекомендациях отмечается, что коррекционная педагогическая поддержка внутри организации образования должна осуществляться специальным педагогом (педагогом-дефектологом), психологом, социальным педагогом). Сопровождение процесса обучения детей с ограниченными возможностями в развитии вне организации образования должны осуществлять специалисты специальных коррекционных организаций образования, ПМПк, кабинета психолого-педагогической коррекции, логопедических пунктов, а также специалисты медицинских учреждений на договорной основе.

Организационная модель комплексного психолого-педагогического сопровождения детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательной школе отражает структурно-организационные и содержательно-процессуальные особенности данного процесса. Модель включения детей с особыми образовательными потребностями в среду нормально развивающихся учащихся может быть представлена следующим образом [33]:

1) *Мотивационный этап* – обеспечение благоприятного климата для осуществления процесса сопровождения и формирование у всех участников образовательного процесса мотивации к предстоящей деятельности. Применительно к любой категории детей с особыми

образовательными потребностями (с нарушениями речи, задержкой психического развития, нарушениями поведения и т.д.) значим эмоциональный контакт между взрослыми и ребенком, прежде всего между учителями и родителями. От характера сложившихся взаимоотношений в триаде учитель-ребенок-родитель зависит коррекционная работа. Только при создании поддерживающей среды и согласованных действиях всех участников образовательного процесса возможна реализация эффективного процесса коррекции в короткие сроки. Мотивационный этап во многом зависит от личных качеств и профессионализма учителя, психолога, учителя-дефектолога, логопеда насколько убедительно они смогут изложить стратегию психолого-педагогического сопровождения.

2) *Ориентировочный этап* – определение смысла и содержания предстоящей работы, выработка общего подхода, определение ролей и профессиональных позиций относительно ребёнка, распределение функциональных обязанностей между участниками сопровождения. На этом этапе конкретизируются структурные элементы сопровождения (выявление причин затруднений, школьной дезадаптации ребенка; обоснование содержания коррекционно-развивающей работы и форм её реализации; выбор способов организации этого процесса с учётом ресурсов самого ребенка и возможностей взрослых, участвующих в реализации сопровождения; выясняется мнение родителей о проблемах ребёнка и ожидаемых результатах). Коррекционно-развивающий процесс будет осуществляться в реальной ситуации обучения ребенка и в процессе специальных занятий (тренинги и коррекционные занятия). Вырабатывается концепция психолого-педагогического сопровождения, конкретизируются требования к микросоциальной среде в условиях семьи.

3) *Содержательно-операционный этап* – разрабатываются коррекционные программы на диагностической основе применительно к конкретному ребенку по реализации конкретных задач. Проводится работа с детьми психологом, учителями, логопедом, родителями в целях их взаимодействия. При необходимости ведется психолого-педагогическая подготовка тех, кто *затрудняется в работе*.

4) *Оценочный этап* – включает итоговую педагогическую и психологическую диагностику, анализ результатов всеми специалистами команды, рефлексию. Учитывается степень удовлетворенности родителей, их пожелания на будущее. Подведение итогов может послужить основой для дальнейшей работы с данными детьми.



Целесообразно выделить основные направления психолого-педагогического сопровождения в условиях интегрированного обучения:

- педагогическая и психологическая диагностика отклонений в психофизическом развитии и выявление потребностей в коррекционной помощи;
- индивидуальная, групповая, фронтальная коррекционно-развивающая работа;
- создание адекватной потребностям учащихся специальной коррекционно-развивающей среды;
- разработка (составление) индивидуальных и групповых коррекционных программ, ориентированных на конкретного ребенка с целью решения соответствующих коррекционных задач;
- психотерапевтическая и педагогическая помощь родителям в гармонизации внутрисемейных отношений и оптимизации их состояния;
- научное обоснование коррекционных технологий, используемых в процессе обучения и воспитания.

Рассмотрим эти направления более детально.

#### *Психолого-педагогическая диагностика*

Для успешности воспитания и обучения детей с особенностями развития необходима правильная оценка их возможностей и выявление особых образовательных потребностей. В связи с этим особая роль отводится психолого-педагогической диагностике, которая предполагает обеспечивать:

- своевременно выявить детей с ограниченными возможностями;
- выявление особых образовательных потребностей детей с ограниченными возможностями развития, обусловленных недостатками в их психическом развитии;
- определить оптимальный педагогический маршрут;
- осуществление индивидуально-ориентированной психолого-медико-педагогической помощи детям с ограниченными возможностями развития с учётом особенностей психофизического развития и индивидуальных возможностей детей (в соответствии с рекомендациями психолого-медико-педагогической консультацией);
- спланировать коррекционные мероприятия, разработать программы коррекционной работы;
- оценить динамику развития и эффективность коррекционной работы;
- консультировать родителей ребёнка.

Диагностика проводится в три этапа:

Результатом первого этапа будет представление педагогов об особенностях развития ребёнка. Чтобы конкретизировать и уточнить представление проводится второй этап (уточняющий), который опирается на следующие методы: беседы, анализ продуктивной деятельности, тесты, опросы, анкетирование педагогов. Третий этап (окончательный) заключается не только в обобщении данных, полученных в результате предварительного или уточняющего диагнозов, но и в сравнении и сопоставлении. Процесс анализа полученных данных и выведение из них определенного заключения называется интерпретацией. Преимущественно используется метод экспертных оценок. Мониторинг детского развития включает в себя оценку психического развития ребёнка, состояния его здоровья, а также развития общих способностей: познавательных, коммуникативных и регуляторных.

Мониторинг детского организма проводится два раза в году: в начале и по окончании работы по программе. Полученные сведения позволяют в дальнейшем целенаправленно вносить коррективы в организацию процесса воспитания и обучения детей с образовательными потребностями.

#### *Организация физической и учебной среды в инклюзивном классе*

В Методических рекомендациях Мовкебаевой З.А., Оралкановой И.А., Денисовой И.А., Жакуповой Д.С. [13] в качестве одного из важных вопросов при организации инклюзивного образования определяется физическая организация пространства в инклюзивном классе. Стоит учесть, что учебное пространство должно быть доступным для всех детей, чтобы каждый ребенок имел возможность участвовать в учебном процессе и при этом взаимодействовать со всеми учениками. Для этого двери учебного класса должны быть распашными по своей конструкции, и легко открываться ребенком, сидящим в коляске, а также не сразу захлопываться, так, чтобы «особый ребенок» имел достаточно времени, чтобы проехать сквозь них. Для «особых детей» с нарушениями зрения двери должны быть такой конструкции, чтобы оставаться или полностью открытыми, или полностью закрытыми, чтобы ребёнок с нарушением зрения не ходил через наполовину приоткрытые двери.

Класс, в котором учится «особый ребенок» с нарушением движения, должен быть достаточно просторным, то есть быть таким, чтобы ребенок мог свободно передвигаться по нему. Заставленное многочисленными предметами пространство негативно воздействует и на детей с нарушениями зрения. При распределении учебных парт в пространстве классной комнаты необходимо обеспечивать свободное



передвижение «особому ребенку» по всему классу. Следует учесть, что минимальный размер зоны ученического места для «особых детей» в коляске (с учетом разворота инвалидной коляски) составляет 1,5м x 1,5м. Детям с нарушениями опорно-двигательного аппарата около парты следует предусмотреть дополнительное пространство для хранения инвалидной коляски (если ребенок пересаживается с нее на стул), костылей, тростей и т.д. Ширина прохода между рядами парт в классе должна быть не менее 90 см. Такая же ширина должна быть у входной двери без порога.

Классная доска должна быть закреплена на высоте, доступной всем детям. Рекомендуется оставить свободным проход около доски, чтобы «особый ребенок» на коляске или на костылях смог без препятствий перемещаться там. Детям с нарушениями зрения нужно оборудовать одноместные ученические места, выделенные из общей площади помещения рельефной фактурой или ковровым покрытием поверхности пола. Необходимо уделить внимание освещению рабочего стола, за которым сидит ребенок с ослабленным зрением. Парты ребенка, имеющего слабое зрение должны находиться в первых рядах от стола педагога и рядом с окном. Пособия, которые используются на разных уроках, должны быть не только наглядными, но и рельефными, чтобы ребенок с особыми потребностями смог их потрогать [34].

В свою очередь, детям с нарушением слуха необходимо оборудовать ученические места электроакустическими приборами и индивидуальными наушниками. Для того чтобы дети с проблемами слуха лучше ориентировались, в классе следует установить сигнальные лампочки, оповещающие о начале и конце уроков. Следует также уделить внимание высоте столов и стульев в классе. В инклюзивных классах может потребоваться изменение высоты парт: необходимо парты несколько приподнять. Полки и стеллажи также должны быть расположены на высоте, приемлемой для всех детей.

В инклюзивной школе, все помещения и зоны, доступные здоровым детям должны быть доступными также и для детей с особенностями развития. Это относится и к учебной зоне, и к помещениям школьной администрации, спортивному залу и площадке для игр во дворе школы. Для детей с нарушениями зрения могут потребоваться, например, такие дополнительные усилия для обеспечения их безопасного пребывания на школьном дворе, как: окрашивание в какой-нибудь яркий цвет (например, жёлтый) различных столбов, ограды, лестницы или скамейки, расположенных в школьном дворе. Это необходимо для того, чтобы дети не ударились и не повредили себе здоровье. Не стоит оставлять без внимания и цветовую гамму учебного кабинета,

необходимо делать комнату светлее за счет белых стен, доступа солнечного света и дополнительного освещения, где это необходимо. Следует учитывать и то, что у детей с особыми потребностями могут быть аллергические реакции на некоторые растения, животные, поэтому стоит ограничить нахождение их чрезмерного количества в классе. Необходимо проветривать помещение, поддерживать в нем нужную температуру, избегать сырости и шума, мешающих детям [35].

#### *Психолого-педагогическое сопровождение*

Целью психолого-педагогического сопровождения ребенка с особыми потребностями, обучающегося в общеобразовательной организации является обеспечение оптимального развития ребенка, успешная интеграция в социум. Задачи психолого-педагогического сопровождения ребенка данной категории, обучающегося в общеобразовательной школе:

- предупреждение возникновения проблем развития ребенка;
- помощь (содействие) ребенку в решении актуальных задач развития, обучения, социализации: учебные трудности, проблемы с выбором образовательного и профессионального маршрута, нарушения эмоционально-волевой сферы, проблемы взаимоотношений со сверстниками, учителями, родителями;
- психологическое обеспечение образовательных программ;
- развитие психолого-педагогической компетентности (психологической культуры) учащихся, родителей, педагогов.

Таким образом, психолого-педагогическое сопровождение направлено на обеспечение двух согласованных процессов [33]:

- сопровождение развития ребенка и сопровождение процесса его обучения, коррекционную работу, направленную на исправление или ослабление имеющихся нарушений, и развивающую работу, направленную на раскрытие потенциальных возможностей ребенка, достижение им оптимального уровня развития),
- комплексная технология, особый путь поддержки ребенка, помощи ему в решении задач развития, обучения, воспитания, социализации.

Структура урока в интегрированном классе аналогична структуре урока в малокомплектной школе. На основании внутренней дифференциации учитель попеременно ведет работу с отдельными группами учащихся (объяснение нового материала, закрепление), другие дети в это время самостоятельно выполняют задания [34]. Основная форма коррекционной поддержки – индивидуальные занятия или занятия в малой группе (по 2–3 ребенка) при обязательном участии родителей.



Коррекционные занятия с детьми проводит учитель-дефектолог. К работе привлекаются также педагог-психолог, музыкальный руководитель и воспитатель по физической культуре, медицинский и технический персонал данной организации. Соответственно, необходимо повышать уровень профессиональной компетентности специалистов в силу необходимости освоения новых организационных форм поддержки, технологий воспитания и обучения детей раннего возраста, детей со сложной структурой нарушений, освоения технологий интенсивного обучения родителей. Такая помощь общеобразовательным педагогам в виде консультаций может быть организована со стороны специалистов-дефектологов, что способствует более эффективной поддержке обучения ребенка с особенностями развития.

В интегрированных организациях проводится не только коррекционная работа с детьми, но и обучение родителей педагогическим технологиям сотрудничества со своим ребенком, приемам и методам его воспитания и обучения в условиях семьи, оказание психотерапевтической помощи семье и др. Организационной структурой службы сопровождения детей с особыми образовательными потребностями в школе является психолого-медико-педагогический консилиум (ПМПк). ПМПк является структурным подразделением образовательной организации, регулирующей процесс сопровождения и обеспечивающим его комплексность.

Создание целостной коррекционно-развивающей системы для детей с особыми потребностями представляет собой сложную задачу, требующую привлечения мультидисциплинарной команды разных специалистов. В условиях интегрированной школы психолого-педагогическое сопровождение будет эффективным только в том случае, если оно будет осуществляться во взаимодействии со всеми участниками образовательного процесса.

#### *Проектирование образовательного процесса*

Организация воспитания и обучения детей с особенностями развития предполагает внесение изменений в формы коррекционно-развивающей работы. Для большинства детей характерны моторные трудности, двигательная расторможенность, низкая работоспособность, что требует внесения изменений в планирование образовательной деятельности. Прежде всего, в интегрированных классах (школах) целесообразно предусмотреть варьирование различных организационных форм коррекционно-образовательной работы: индивидуальных, подгрупповых и фронтальных. Комплектация подгрупп и продолжительность коррекционно-развивающих занятий

зависит от возрастной категории, индивидуальных особенностей и определяется поставленными задачами, уровнем развития, тяжестью нарушения и возрастом учеников. В соответствии с возможностями детей с особыми образовательными потребностями определяются наиболее эффективные методы и приемы обучения: наглядные, практические, словесные. Вопрос о рациональном выборе методов и приемов решается педагогом отдельно в каждом конкретном случае. Стоит иметь в виду, что чем больше количество анализаторов используется в процессе изучения материала, тем полнее и прочнее знания. Выбор альтернативных методов создаёт условия, способствующие эффективности процесса обучения. Настроение детей, их психологическое состояние в конкретные моменты могут стать причиной варьирования методов, приемов и структуры уроков и занятий.

Хорошее, понятное общение учителя с детьми очень важно для обучения и преподавания. Педагоги должны стараться:

- говорить простым, понятным языком, логично и последовательно излагать материал;
- знать и правильно интерпретировать приемы невербального общения, понимать язык тела, различать тональность голоса, выражения лица и т.д.;
- в большинстве своем использовать приветственные и подбадривающие приемы общения, а не контролирующие и оценивающие;
- быть гибкими в использовании способов общения, чтобы помогать тем детям с особыми потребностями, кто не может пользоваться разговорным языком, плохо слышит или чей родной язык отличается от языка обучения;
- устраивать регулярные перерывы в общении для предупреждения утомляемости детей;
- следить за максимальной аудиовизуальной доступностью учебного материала [36].

#### *Формирование положительного отношения к детям с особыми потребностями*

Проблема воспитания и обучения детей с особыми потребностями в общеобразовательном пространстве требует деликатного и гибкого подхода, так как не все дети, имеющие нарушения в развитии, могут успешно адаптироваться в среду здоровых сверстников. Как отмечают исследователи [13], одним из важнейших условий эффективности включения ребенка с особыми потребностями в общеобразовательный процесс является создание общего положительного настроения — и



учителей, и одноклассников, и родителей. Если педагог будет относиться к «особому ребенку» как к «обычному ребенку», то такое отношение передается и одноклассникам «особого ребенка». Тогда они будут оказывать посильную помощь ребенку, испытывающему какие-либо затруднения, да и отношение одноклассников к специальным архитектурным устройствам и приспособлениям будет более понимающим и заботливым, и эти приспособления дольше будут оставаться в порядке. В связи с этим, перед педагогами стоит важная задача подготовки родителей «обычных детей» к принятию как равных себе детей с особыми потребностями. Необходимо также проводить целенаправленную работу с родителями, разъясняя им важность воспитания у детей культуры общения со всеми людьми, независимо от каких-либо различий. Понятно, что перевоспитать родителей невозможно, но повлиять на характер их взаимоотношений, откорректировать их действия в отношении детей с особыми потребностями в результате совместной и специально организованной работы вполне реально. Для этого, педагогу необходимо регулярно проводить консультативную работу, разъясняющую суть инклюзивного образования и раскрывающую те положительные моменты, которыми сопровождается совместное обучение детей. Необходимо развеять страх родителей перед предстоящим совместным обучением детей, а также стимулировать их желание к совместной плодотворной деятельности. В основе этого взаимодействия должна лежать идея гуманизма, предполагающая:

- выявление и учет интересов, потребностей участников взаимодействия при организации совместной деятельности и общения;
- опора на положительные стороны родителей и детей;
- доверие родителей;
- принятие родителей как своих союзников, единомышленников в воспитании ребенка;
- оптимистический подход к работе с семьей, родителями, ребенком, к решению возникающих проблем;
- заинтересованное отношение к судьбе ребенка, проблемам семьи, защита интересов ребенка и семьи, помощь в решении проблем;
- содействие формированию гуманных, доброжелательных, уважительных отношений родителей об «особых детях».

Педагоги должны учиться слушать, быть последовательными, терпеливыми, с уважением относиться к индивидуальному стилю обучения каждого ребенка. Им также необходимо:

- признать, что дети учатся по-разному, с разной скоростью, и с учетом этих различий планировать занятия;
- планировать действия по обстановке, нежели согласно установленному учебному плану;
- сотрудничать с родителями, чтобы все дети посещали школу и для оптимизации учебного процесса;
- гибко и творчески отвечать на запросы всех детей в классе и каждого в отдельности;
- знать, что часть детей в каждом классе испытывают определенные трудности в обучении.

При этом использовать следующую методику преподавания – использование активных методов, ориентированных на ребенка. Эти методы могут:

- помочь всем детям играть, учиться вместе и делить ответственность;
- снизить степень и тяжесть трудностей в обучении и не дать этим трудностям развиваться;
- решать проблемы поведения;
- задействовать в учебном плане навыки, используемые в повседневной жизни;
- сделать обучение занимательным;
- связывать пройденный материал с ситуациями в школе и дома;
- варьировать методы и скорость обучения, чтобы поддерживать интерес детей и позволить им учиться в соответствии с их индивидуальными темпами;
- улучшить взаимоотношения в классе;
- помочь учителю совершенствовать свои навыки.

Индивидуальный образовательный маршрут ребенка с особыми потребностями предполагает постепенное включение его в коллектив сверстников с помощью взрослого, что требует от педагога новых психологических установок на формирование у детей с особыми потребностями, умения взаимодействовать в едином детском коллективе. Дети с особыми образовательными потребностями могут реализовать свой потенциал лишь при условии начатого и адекватно организованного процесса обучения и воспитания, удовлетворение как общих с нормально развивающимися детьми, так и особых образовательных потребностей, заданных характером нарушения их психического развития (Н.Н.Малофеев, О.И. Кукушкина. Е.Л Гончарова, О.С.Никольская и др.).



Сложившийся в настоящее время опыт моделирования различных вариантов включенного образования детей с особыми потребностями и создание для каждого из них адекватных условий обучения в обычной общеобразовательной школе говорит о том, что они способны вступать в различные формы интеграции с различными детскими социальными группами и соответствовать сложившимся в них социокультурным требованиям в процессе деятельности и общения.

## **2.5 Индикаторы эффективности интегрированного обучения**

Для оценки эффективности включения детей с особыми потребностями в общеобразовательный процесс необходимо ориентироваться на определенные индикаторы, которые могут использоваться как при оценке всей системы образования, различных уровней образования и отдельных общеобразовательных организаций. Такими индикаторами могут быть:

- **Качество среды** - доля организаций общего образования, создавших все необходимые условия для инклюзивного образования, от их общего количества. В данный индикатор включаются показатели качества безбарьерной среды, инфраструктуры доступа, социального и медико- психолого-педагогического сопровождения, адаптивности образовательных программ и системы оценки, атмосферы равноправного отношения.
- **Качество охвата** - доля лиц, охваченных инклюзивным образованием, от общего количества лиц с особыми образовательными потребностями в разрезе различных уровней образования и различных категорий лиц с особыми образовательными потребностями (люди с ограниченными возможностями, оралманы, сироты и другие категории).
- **Уровень включения** - измерение степени удовлетворенности лиц с особыми образовательными потребностями или их полномочных представителей качеством предоставления образовательных услуг и уровня учета их потребностей в организациях общего образования.
- **Уровень комфортности** - эффективность применения мер по созданию адаптивного, комфортного образовательного пространства, недопущению дискриминации, ущемления, предотвращение конфликтов между участниками образовательного процесса; обеспечение транспарентности проведения мониторинга и оценки среди общественности и родительских комитетов. Проведение исследований уровня комфортности обучающей среды осуществляется методом опроса и анкетирования.

Помимо этих общих показателей эффективности включения детей с особыми потребностями в общеобразовательный процесс большое значение имеет оценка эффективности работы конкретной общеобразовательной организации, в которой реализуется интегрированное обучение. Такими показателями могут быть:

- Сведения об успеваемости учащихся. Так, продуктивное продвижение учеников в соответствии с их индивидуальной образовательной траекторией свидетельствует о достаточном дидактическом обеспечении учебного процесса.

- Данные о межличностных отношениях детей с разным уровнем психофизического развития и др. Например, постоянные и длительные контакты с другими детьми указывают на успешную интеграцию учащегося с особыми потребностями в коллектив класса (школы).

На основании указанных индикаторов и показателей можно оценить эффективность тех или иных моделей включения детей с особыми потребностями в общеобразовательный процесс и успешность реализации задач инклюзивного образования.

При определении уровня включения детей с особыми потребностями в общеобразовательный процесс целесообразно ориентироваться на следующие критерии: полисубъектный (педагоги, родители, учащиеся, сотрудники и представители организаций), нормативно-правовое обеспечение, межведомственное взаимодействие, методическое обеспечение, материально-технические ресурсы, информационное обеспечение, организационно-содержательный компонент (таблица 2)

Таблица 2 - Критерии, показатели, уровни включения детей с особыми потребностями в общеобразовательный процесс

Критерии	Показатели	Уровни
<i>Организационные условия</i>		
Полисубъектный (педагоги, родители, учащиеся, сотрудники и представители организаций)	-Толерантность субъектов интегрированного образовательного процесса	В - толерантное отношение ко всему процессу инклюзии С - принятие частичное, ценности на уровне законно-правового отношения Н - неприятие
	Формирование банка данных о педагогических работниках, прошедших переподготовку по	В - банк данных ежегодно обновляется С - банк данных не обновляется



	направлению «Инклюзивное образование»	Н - банка данных нет
	Проведение обучающих семинаров по вопросам инклюзивного образования	В - проводятся регулярно С - проводятся эпизодически Н - не проводятся
<i>Педагогические условия</i>		
Нормативно-правовое обеспечение	Наличие нормативных материалов по проблеме инклюзивного обучения	В - имеются С - незначительный объем информации Н - не имеются
Межведомственное взаимодействие	Взаимодействие с организациями и учреждениями других ведомств, общественными объединениями	В - тесное сотрудничество С - имеются фрагменты незначительное Н - не ведется
Методическое обеспечение	Обеспечение справочно-информационными изданиями, учебно-методическими пособиями	В - обеспечение полное С - обеспечение частичное Н - не ведется
	База диагностического инструментария, специальных коррекционных методик, мультимедийных пособий	В - постоянно обновляется С - база не обновляется Н - база данных отсутствует
Материально-технические ресурсы	Сформированность материально-технической базы	В - сформирована полностью С - частично Н - не сформирована
Информационное обеспечение	Информирование населения о проблеме интегрированного образования	В - регулярные публикации в средствах массовой информации (СМИ) С - публикации эпизодические Н - публикаций в СМИ нет
<i>Диагностика</i>		
Организационно-содержательный компонент	Наличие двухуровневой диагностической системы (ПМПК - городская / областная, школьный психолого-медико-педагогический)	В - система функционирует в полном объеме С - наличие одного из компонентов системы Н - отсутствие системы диагностики

	консилиум)	
<i>Дидактическая система</i>		
Наличие психолого-педагогического сопровождения	медико-	<p>В - наличие сопровождения с полной комплектацией специалистов</p> <p>С - наличие сопровождения с частичной комплектацией специалистов</p> <p>Н - отсутствие сопровождения</p>
Использование технологий поэтапного включения детей с особыми потребностями в образовательный процесс		<p>В - владение технологиями</p> <p>С - частичное использование технологий</p> <p>Н - технологии не используются</p>
Вариативная составляющая образовательной программы		<p>В-введение коррекционного компонента</p> <p>С-частичное введение коррекционного компонента</p> <p>Н-отсутствие коррекционного компонента</p>
Организация внеурочной интегративной деятельности		<p>В - план мероприятий полный, отвечающий современным требованиям включения детей с особыми потребностями</p> <p>С - план поверхностный</p> <p>Н - плана нет</p>
Организация дополнительных занятий с узкими специалистами		<p>В - занятия проводятся, штат узких специалистов укомплектован</p> <p>С - занятия проводятся, штат специалистов укомплектован частично</p> <p>Н - занятия не проводятся из-за отсутствия специалистов</p>



### III. ТРЕБОВАНИЯ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧИТЕЛЕЙ, РАБОТАЮЩИХ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Спасателем на водах не может быть тот,  
кто, «знает, как плавать»,  
но не умеет этого делать.*

*А.Н. Леонтьев*

Распространение в Республике Казахстан идеи инклюзивного образования, которое обеспечивает каждому ребенку уважение и принятие его индивидуальности, вне зависимости от его соответствия или несоответствия критериям школьной системы, закономерно обусловило появление новых требований к профессиональной компетентности педагогов. К современным педагогам, и прежде всего к школьным учителям, предъявляются требования, связанные с выполнением новых функций: способности самостоятельно, творчески и адекватно отбирать и использовать технологии, пригодные для работы с различными образовательными группами, будь то дети с ограниченными физическими и интеллектуальными возможностями, дети разных социальных групп, проживающие в мегаполисе или селе и др.

В условиях реформирования образования возникает потребность в подготовке педагогов с новым концептуальным мышлением, понимающих сущность происходящих социально-педагогических процессов. Как никогда нужны высококлассные школьные учителя, ориентированные не только на работу со здоровыми детьми, но и с детьми, имеющими различные отклонения в развитии с учетом многочисленных социальных факторов, специфики ближайшего окружения и особенностей социализации. О важности данного положения свидетельствуют международные и отечественные правовые документы. Так, во «Всемирном докладе об инвалидности», например, утверждается решающее значение в развитии инклюзивного образования специальной подготовки общеобразовательного педагога [37]. В данном документе со всей ответственностью заявляется, что «Надлежащее обучение учителей массовых государственных школ может укрепить их уверенность в своих силах и улучшить навыки обучения детей-инвалидов. Принципы инклюзии должны быть интегрированы в программы подготовки учителей и сочетаться с другими инициативами, дающими возможность учителям обмениваться опытом и профессиональными знаниями в области инклюзивного образования» [37]. Вместе с тем, осуществляемый на протяжении

длительного времени традиционный подход к подготовке школьных учителей предполагает преимущественную ориентацию на образовательную деятельность с «обычными» детьми, не имеющими каких либо особенностей развития. Вполне закономерной, в этом случае, становится ситуация, когда учителя, реализующие инклюзивное образование на практике, начинают испытывать значительные сложности в процессе адаптации требований государственного общеобязательного стандарта образования (ГОСО) и программного содержания по учебным предметам для обучения детей с ограниченными возможностями развития, не понимают особенности их развития и их возможности и способности, не могут применить определенные методы организации индивидуализированного обучения, не умеют построить межличностное взаимодействие детей с особыми потребностями с нормально развивающимися детьми и др. Происходит это из-за того, что подготовка педагогических кадров к работе в условиях инклюзивного образования зачастую осуществляется на основе развития отдельных элементов готовности к работе в условия инклюзивного образования, без охвата всей системы формирования у обучающихся необходимых профессиональных компетенций.

Отличительной особенностью подготовки учителей в условиях инклюзивного образования должна явиться ориентация на *компетентностный подход*, в соответствии с которым ожидаемым результатом образовательного процесса является не система знаний, и навыков, а набор ключевых компетенций. В качестве основных при этом можно выделить: академические компетенции (определяющие умение обучаться новым знаниям); социально-личностные компетенции (обеспечивающие способность следовать идеологическим и нравственным идеалам общества и государства); профессиональные компетенции (позволяющие формулировать проблемы, ставить задачи, определять пути их решения, разрабатывать планы и обеспечивать их выполнение в различных сферах педагогической деятельности).

### **3.1 Понятие о профессиональной компетентности педагога в условиях инклюзивного образования**

Необходимой составляющей профессионализма человека является профессиональная компетентность. Профессиональная компетентность рассматривается исследователями как характеристика качества подготовки специалиста и потенциала эффективности трудовой деятельности [38]. Профессиональная компетентность педагога, в свою очередь, представляет собой качественную характеристику личности



специалиста, которая включает систему научно-теоретических знаний как в предметной области, так и в области педагогики и психологии. Профессиональная компетентность педагога – это многофакторное явление, включающее в себя систему теоретических знаний учителя и способов их применения в конкретных педагогических ситуациях, ценностные ориентации педагога, а также интегративные показатели его культуры (речь, стиль общения, отношение к себе и своей деятельности, к смежным областям знания и др.) [39].

Соотнося профессионализм с различными аспектами зрелости специалиста, Маркова А.К. выделяет четыре вида профессиональной компетентности [40]: специальную, социальную, личностную и индивидуальную:

1. *Специальная, или деятельностьная* профессиональная компетентность характеризует владение деятельностью на высоком профессиональном уровне и включает не только наличие специальных знаний, но и умение применить их на практике.
2. *Социальная* профессиональная компетентность характеризует владение специалистом способами совместной профессиональной деятельности и сотрудничества, принятыми в профессиональном сообществе приемами профессионального общения.
3. *Личностная* профессиональная компетентность характеризует владение способами самовыражения и саморазвития, средствами противостояния профессиональной деформации. Сюда же относят способность специалиста планировать свою профессиональную деятельность, самостоятельно принимать решения, видеть проблему.
4. *Индивидуальная* профессиональная компетентность характеризует владение приемами саморегуляции, готовность к профессиональному росту, неподверженность профессиональному старению, наличие устойчивой профессиональной мотивации.

В качестве одной из важнейших составляющих профессиональной компетентности Маркова А.К. называет способность самостоятельно приобретать новые знания и умения, а также использовать их в практической деятельности. Российский исследователь Коточитова Е.В. предлагает иерархическую модель педагогической компетентности, в которой каждый следующий блок опирается на предыдущий, создавая «платформу для “вырастания”» следующих компонентов [41]. Составляющие модель блоки представляют собой шесть видов педагогической компетентности:

- знаниевую,
- деятельностную,

- коммуникативную,
- эмоциональную,
- личностную,
- творческую.

Автором подчеркивается особая значимость принципа последовательности, имеющего прямое отношение к формированию компетентности педагога в процессе его обучения. Вырванный из контекста отдельный блок не обеспечит необходимой профессиональной компетентности педагога.

Российский исследователь Друžilов С.А. выделяет следующие компоненты профессиональной компетентности педагога: мотивационно-волевой, функциональный, коммуникативный и рефлексивный.

*Мотивационно-волевой компонент* включает в себя: мотивы, цели, потребности, ценностные установки, стимулирует творческое проявление личности в профессии; предполагает наличие интереса к профессиональной деятельности.

*Функциональный* (от лат. *functio* – исполнение) компонент в общем случае проявляется в виде знаний о способах педагогической деятельности, необходимых учителю для проектирования и реализации той или иной педагогической технологии.

*Коммуникативный* (от лат. *communico* – связываю, общаюсь) компонент компетентности включает умения ясно и четко излагать мысли, убеждать, аргументировать, строить доказательства, анализировать, высказывать суждения, передавать рациональную и эмоциональную информацию, устанавливать межличностные связи, согласовывать свои действия с действиями коллег, выбирать оптимальный стиль общения в различных деловых ситуациях, организовывать и поддерживать диалог.

*Рефлексивный* (от позднелат. *reflexio* – обращение назад) компонент проявляется в умении сознательно контролировать результаты своей деятельности и уровень собственного развития, личностных достижений; сформированность таких качеств и свойств, как креативность, инициативность, нацеленность на сотрудничество, сотворчество, склонность к самоанализу. Рефлексивный компонент является регулятором личностных достижений, поиска личностных смыслов в общении с людьми, самоуправления, а также побудителем самопознания, профессионального роста, совершенствования мастерства, смыслотворческой деятельности и формирования индивидуального стиля работы [39].



При этом, исследователь также утверждает невозможность изолированного рассмотрения указанных характеристик профессиональной компетентности педагога, поскольку они носят интегративный, целостный характер и являются продуктом профессиональной подготовки в целом.

Дружилов С.А. [39] утверждает, что профессиональная компетентность педагога формируется уже на стадии профессиональной подготовки специалиста. Но если обучение в педагогическом вузе следует рассматривать как процесс формирования основ (предпосылок) профессиональной компетентности, то обучение в системе повышения квалификации, считает автор, – как процесс развития и углубления профессиональной компетентности, прежде всего, высших ее составляющих.

Как отмечал известный немецкий педагог-дефектолог П. Шуман, чем ниже уровень психического развития ребенка, тем выше должен быть уровень образования учителя. Данное высказывание свидетельствует о необходимости особого знания для работы в условиях инклюзивного образования, поскольку позиция учителя в условиях инклюзивного образования меняется. Он утрачивает свою автономность и работает в рамках тесного сотрудничества со специальным педагогом, психологом, логопедом, социальным педагогом и родителями. В своей деятельности в условиях инклюзивного образования педагогу необходимо выполнять дополнительные обязанности и функции, такие, как: адаптация содержания образования, развитие межличностного общения и др. Об этом свидетельствуют требования к педагогам, представленные в Методических рекомендациях по организации интегрированного (инклюзивного) образования детей с ограниченными возможностями в развитии:

– учителям начальных классов и учителям-предметникам, работающим в классах, где обучаются дети с ограниченными возможностями в развитии, необходимо адаптировать образовательные учебные программы под образовательные потребности учащегося в каждом случае индивидуально;

– учитель класса (классный руководитель) обеспечивает учащимся с ограниченными возможностями в развитии специальную поддержку, в следующих направлениях: помощь учащимся в организации работы в рамках учебного процесса; формирование и развитие детского коллектива

(формирование положительного отношения); сотрудничество с родителями [31].

По мнению российского исследователя Самарцевой Е.Г. [42], *профессиональная готовность педагога к инклюзивному образованию* - фундаментальное условие успешного осуществления инклюзивного образования, динамическое, интегративное профессионально-личностное образование, характеризующееся наличием установки, предполагающей активную предрасположенность и потребность педагога в осуществлении инклюзивного образования, проявляющееся в наличии и мобилизации специальных знаний, умений и навыков реализации инклюзивного образования. Профессиональная готовность проявляется в направленности сознания педагога и в его способности выполнять профессиональную деятельность по осуществлению полноценного обучения и воспитания ребёнка в условиях инклюзивного образования. В разработанную Самарцевой Е.Г. структуру профессиональной готовности педагогов к инклюзивному образованию детей входят следующие ключевые содержательные компоненты: личностно-смысловой (отрефлексированная установка педагога на принятие идеологии инклюзивного образования, мотивационная направленность сознания, воли, и чувств педагога на инклюзивное образование детей), когнитивный (комплекс профессионально-педагогических знаний, необходимых для инклюзивного образования детей) и технологический (комплекс профессионально-практических умений осуществления инклюзивного образования детей дошкольного возраста) [42].

Гафари Э.А., подчеркивая важность роли учителя общеобразовательной школы в обучении детей с ограниченными возможностями развития, считает важным наличие положительной мотивации для реализации инклюзивного образования. Автором подчеркивается, что убеждения учителей, их признание политических линий и философии инклюзивного образования считаются важными предпосылками для успеха всех видов деятельности по реализации инклюзивного образования. Учащиеся с ограниченными возможностями в развитии лишь тогда находят свое достойное место в классе, когда будут признаны учителями [43]. Мнение ученого вызывает положительное отношение и доказывает необходимость личностной готовности учителей к работе в условиях инклюзивного образования. Мотивация, выделенная автором в качестве важнейшего качества педагога, подтверждает важность психологической готовности учителей.

В отличие от Гафари Э.А., российский ученый Сабельникова С.И. в осуществлении профессиональной и личностной подготовки учителей общеобразовательных организаций к работе в условиях инклюзивного



образования придерживается позиции, в которой отмечает необходимость:

- представления и понимания, что такое инклюзивное образование, в чем состоит его отличие от традиционных форм образования;

- знания психологических закономерностей и особенностей возрастного и личностного развития детей в условиях инклюзивной образовательной среды;

- знания методов психологического и дидактического проектирования учебного процесса для совместного обучения детей с нарушенным и нормальным развитием;

- умения реализовать различные способы педагогического взаимодействия между всеми субъектами образовательной среды (с учениками по отдельности и в группе, с родителями, коллегами-учителями, специалистами, руководством) [44].

Как указывает в своем исследовании доцент Литовского университета A.Galkiene, учитель должен непосредственно вникать в разнообразие возможностей и нужд учеников, думая при этом не об отдельных группах учащихся, а обо всех вместе. Соответственно, основным результатом сформированности мотивационно-ценностного компонента является ценностно-смысловая насыщенность, т.е. «ученик как ценность» и «манифестирующая» толерантность, т.е. «Я принимаю инаковость как норму» [45].

Белорусский исследователь Хитрюк В.В. трактует готовность педагога к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования как сложное интегральное качество субъекта профессиональной педагогической деятельности и составляющая его профессиональной готовности, содержательно раскрывающееся через комплекс компетенций и предопределяющее профессиональный выбор, направленность (ориентацию), поведенческие и коммуникативные стратегии, методы профессионально-педагогической деятельности в актуальных условиях инклюзивного образования. При этом под академическими компетенциями ею подразумевается владение методологией и терминологией отдельной области знаний, понимание функционирующих в ней системных взаимосвязей, а также возможность использовать их в решении практических задач; под профессиональными – готовность и способность целесообразно действовать в соответствии с требованиями и реальной педагогической ситуации; под социально-личностными – совокупность компетенций, относящихся к самому человеку как к личности, взаимодействию индивида с другими людьми, группой и обществом. По мнению Хитрюк В.В. структура готовности педагога к работе в условиях инклюзивного

образования представлена комплексом взаимозависимых характеристик, среди которых значимое место занимает мотивационно-конативный компонент – непосредственное выражение установки в профессиональном поведении (последовательное поведение по отношению к субъектам инклюзивного образования), готовность к проявлению компетентности [46].

Хитрюк В.В. утверждает, что инклюзивной готовности педагога как составляющей профессионально-педагогической готовности присущи функции, характерные для социальной установки (оценочно-адаптивная, гностическая, интегративная, прогностическая, ценностно-ориентировочная, эго-защитная), а также специфические функции (перцептивно-диагностическая, интенциональная, побудительно-эмотивная), определяемые направленностью и содержанием профессионально-педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования [46].

Алехина С.В., исследуя вопрос профессиональной готовности воспитателей к работе в условиях инклюзивного образования, отмечает необходимость изменения устоявшихся норм и ценностей, противоречащих идеям реализации инклюзивного образования. Автор считает важным необходимость смены у воспитателей установки и стереотипов в отношении обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями развития. Под готовностью педагога к реализации инклюзивного подхода в образовании она понимает целостное, личностное образование, представляющее совокупность социальных, нравственных, психологических и профессиональных качеств и способностей, позволяющих на высоком уровне обеспечивать возможность результативной деятельности по включению детей с ограниченными возможностями развития в общеобразовательный процесс [47].

По мнению Шумиловской Ю.В. готовность будущего учителя к работе с учащимися в условиях инклюзивного образования определяется как совокупность знаний и представлений об особенностях учащихся с ограниченными возможностями здоровья, владение способами и приемами работы с этими учениками в условиях инклюзивного образования, а также сформированность определенных личностных качеств, обеспечивающих устойчивую мотивацию к данной деятельности [48].

Мовкебаева З.А. в своих исследованиях отмечает о необходимости формирования у будущих педагогов профессиональных компетенций по адаптации требований Государственных общеобязательных стандартов образования и программного содержания по школьным дисциплинам в



соответствии со специфическими особенностями и имеющимися возможностями каждого ребенка с нарушенным развитием; применению конкретных методов организации индивидуализированного обучения и подбору критериев его оценивания; построению продуктивного межличностного взаимодействия с нормально развивающимися детьми и др.; созданию дидактических материалов, обеспечивающих успешное обучение и развитие детей с ограниченными возможностями развития [49]. Первичным и важнейшим этапом подготовки системы образования к реализации процесса инклюзивного образования является этап психологических и ценностных изменений, уровня профессиональных компетентностей ее специалистов. Уже на первых этапах развития инклюзивного образования остро встает проблема неготовности учителей общеобразовательной школы (профессиональной, психологической и методической) к работе с детьми с ограниченными возможностями в развитии, обнаруживается недостаток профессиональных компетенций учителей к работе в инклюзивной среде, наличие психологических барьеров и профессиональных стереотипов педагогов.

Казахстанский исследователь Оралканова И.А. [50] на основе анализа сущности понятия «готовность учителей к педагогической деятельности» с позиции психологической и профессиональной готовности, а также с учетом результатов исследования зарубежных учителей-практиков, осуществляющими инклюзивное образование, определила структуру данной готовности, которая выступает в виде комплекса взаимосвязанных психологических и профессиональных качеств, отражающих единство личностной, теоретической и практической готовности педагогов. В результате анализа указанного понятия «готовность учителей к работе в условиях инклюзивного образования» определяется ею как комплекс гармонично взаимодействующих и взаимодополняющих психологических и профессиональных качеств, позволяющих осуществлять профессиональную деятельность на высоком мотивационно-ценностном уровне, организацию учебно-воспитательного процесса с учетом требований инклюзивного образования. При этом психологическая готовность казахстанским исследователем определяется как комплекс определенных личностных качеств учителя, а профессиональная - как блок дидактических знаний и методических умений. Мотивационно-ценностный компонент, в свою очередь, по мнению Оралкановой И.А., характеризуется осознанием ценности инклюзивного образования. Показателями данного компонента являются: 1) принятие самой идеи

инклюзивного образования как ценности; 2) признание равных прав детей с ограниченными возможностями в развитии и принятие детей как ценности; 3) готовность к обучению и саморазвитию для работы в условиях инклюзивного образования [50].

В структуру психологической готовности учителей к инклюзивному образованию Оралканова И.А. включает следующие образования:

- ценностная ориентация личности;
- мотивация личности;
- толерантность;
- эмпатия;
- педагогический оптимизм.

Основными показателями содержательного компонента, по мнению Оралкановой И.А., являются:

- знание основ инклюзивного образования;
- знание требований к физическому доступу детей с ограниченными возможностями развития;
- знание нормативно-правовых основ включения детей с ограниченными возможностями в учебно-воспитательный процесс общеобразовательных организаций, которое обеспечивает информированность учителя, повышает грамотность в отношении прав детей с ограниченными возможностями развития;
- знание особенностей построения процесса обучения и воспитания детей в условиях инклюзивного образования, которое заключается в овладении учителями начальных классов знаний в обеспечении физического комфорта для детей с ограниченными возможностями развития, адаптации учебных программ, дифференциации и индивидуализации содержания учебного материала;
- знание основ построения коммуникативной связи с субъектами инклюзивного образования включает в себя осведомленность учителя о том, что в условиях инклюзивного образования учителю необходимо отойти от позиции «знаю только Я» к позиции «Мы вместе» в тесном сотрудничестве сможем создать благоприятные условия для развития детей с ограниченными возможностями развития и др.

Следующий компонент, по мнению Оралкановой И.А. [50], – *операционально-деятельностный*, который отражает практические навыки педагога в педагогической работе в условиях инклюзивного образования. Показатели операционально-деятельностного компонента, по мнению исследователя, заключаются в следующих умениях и навыках:



- умение и навыки осуществления коммуникативной связи с детьми с ограниченными возможностями в развитии и их родителями;
- умение конструирования учебно-воспитательного процесса в условиях совместного обучения детей с разными возможностями;
- умение работать в команде.

Рассмотренные Оралкановой И.А. особенности в формировании готовности учителей к работе в условиях инклюзивного образования, дают основание считать, что личностные компетенции педагога являются фундаментальной основой профессиональной деятельности учителей начальных классов в условиях инклюзивного образования. При этом базовыми качествами педагога, работающего с детьми с ограниченными возможностями развития, признаны эмпатия, педагогический оптимизм, гуманность, любовь к детям, терпение, активность педагога во взаимодействии с ребенком с ограниченными возможностями развития и др.

Резюмируя все вышесказанное, Оралканова И.А. утверждает, что учитель инклюзивной школы может быть успешен, если:

- он достаточно гибок;
- ему интересны трудности, и он готов пробовать разные подходы;
- он уважает индивидуальные различия;
- он может слушать и применять рекомендации других членов команды;
- он чувствует себя уверенно в присутствии другого взрослого в классе;
- он согласен работать с другими специалистами в одной команде.

Наряду с этим, казахстанский ученый Мовкебаева З.А. [51] с сожалением отмечает, что, несмотря на активное внедрение и развитие в Республике Казахстан политики в обеспечении права детей с ограниченными возможностями развития на качественное образование (наравне со здоровыми сверстниками), подготовка педагогических кадров, которым предстоит осуществлять свою профессиональную деятельность в условиях инклюзивного образования, проводится традиционно. Это, в свою очередь, обуславливает неготовность значительного количества педагогов общего образования к работе с детьми с ограниченными возможностями развития, которая в основном проявляется в следующих моментах:

- наличие психологических барьеров, отрицательных социальных установок и стереотипов у педагогов по отношению к детям с ограниченными возможностями развития, которые заключаются в представлении о их «неисправимости»;
- отсутствие законодательно закреплённой системы мотивации (и

поощрения) педагогов общеобразовательных организаций к принятию ребенка с ограниченными возможностями развития (дополнительная оплата труда, увеличение продолжительности трудового отпуска, уменьшения количества детей в классе и др.). Отсутствие положительной мотивации способствует формированию у педагогов мнения об инклюзивном образовании как лишнем и тяжелом бремени, которое ложится на них, и ожиданию предполагаемых многочисленных дополнительных обязанностей, связанных с уходом за детьми с ограниченными возможностями в развитии;

- современная школа ориентирована преимущественно на детей, способных двигаться в четко заданном и общем для всех темпе детей, для которых достаточными являются типовые методы педагогического и психологического воздействия, в условиях средней школы. Данные методы ориентированы на некое абстрактное, физически, эмоционально и интеллектуально «здорового» ребенка, т.е. находятся в заметном несоответствии с возможностями детей с ограниченными возможностями в развитии;

- учителя общеобразовательных школ преимущественно сосредоточены на передаче детям учебных знаний, чему способствуют существующие образовательные стандарты и Программы общеобразовательных организаций, которые предполагают преимущественно усвоение учениками определенной суммы знаний, умений и навыков. Представленные в Базовом минимуме Государственного стандарта результаты дошкольного и школьного образования в виде жестких требований к уровню знаний, умений и навыков детей по всем предметам в каждой возрастной группе, не позволяют выстраивать на практике индивидуальные траектории обучения и развития ребенка. Поэтому учителя предъявляют зачастую завышенные требования к ребенку с ограниченными возможностями в развитии, не понимая его объективных затруднений и не обладая необходимыми знаниями и умениями для оказания ему адекватной помощи. В свою очередь, специфические познавательные возможности детей с ограниченными возможностями развития объективно будут снижать показатели успеваемости класса (школы), что также не будет способствовать формированию положительного отношения к таким детям и др. [52]

Таким образом, цели, задачи и существующая нормативно-правовая база инклюзивного образования требуют пересмотра педагогической деятельности учителей в общеобразовательных организациях в связи с развитием идеи включения всех детей в общеобразовательную систему.

Главным ориентиром в деятельности учителя начальных классов в



работе в условиях инклюзивного образования должно стать: ориентирование не на результат обучения или выполнения требований государственного общеобязательного стандарта образования, а на самого ученика как на ценность. Тогда между людьми не будет деления на группы, по каким-либо критериям [53].

### **3.2 Функциональные обязанности учителя и различных специалистов в инклюзивном образовании**

По справедливому замечанию казахстанских авторов Мовкебаевой З.А. и Оралкановой И.А. [28], инклюзивное образование, которое все активнее внедряется в практику школьного и дошкольного обучения, диктует новые правила во введении педагогического маршрута. Оно требует пересмотреть свою деятельность не только с дидактической точки зрения, но и на уровне изменения ценностных ориентаций. Главный принцип инклюзивного образования заключается в том, что разнообразию потребностей учащихся с ограниченными возможностями должна соответствовать такая образовательная среда, которая является наименее ограничивающей и наиболее включающей. Поддерживая и реализуя идеи инклюзивного образования, педагоги действуют в инновационном режиме.

Авторы отмечают, что одной из главных задач работы педагогов общеобразовательных организаций в условиях инклюзивного образования является качественное управление регулируемым процессом включения ребенка с ограниченными возможностями и его семьи в общеобразовательную среду. Первым шагом в этом направлении должна явиться подготовка всех участников образовательного процесса, и в первую очередь, самого себя, к меняющимся социальным условиям. Педагоги должны учиться слушать, быть последовательными, терпеливыми, с уважением относиться к индивидуальному стилю обучения каждого ребенка [28]. Им также необходимо:

- признать, что дети учатся по-разному, с разной скоростью, и с учетом этих различий планировать занятия;
- планировать действия по обстановке, нежели согласно установленному учебному плану;
- сотрудничать с родителями, чтобы все дети посещали школу и для оптимизации учебного процесса;
- гибко и творчески отвечать на запросы всех детей в классе и каждого в отдельности;

– знать, что часть детей в каждом классе испытывают определенные трудности в обучении.

При этом Мовкебаева З.А. и Оралканова И.А. [28] рекомендуют использовать активные методы обучения, ориентированные на ребенка. Эти методы могут:

- помочь всем детям играть, учиться вместе и делить ответственность;
- снизить степень и тяжесть трудностей в обучении и не дать этим трудностям развиваться;
- решать проблемы поведения;
- задействовать в учебном плане навыки, используемые в повседневной жизни;
- сделать обучение занимательным;
- связывать пройденный материал с ситуациями в школе и дома;
- варьировать методы и скорость обучения, чтобы поддерживать интерес детей и позволить им учиться в соответствии с их индивидуальными темпами;
- улучшить взаимоотношения в классе;
- помочь учителю совершенствовать свои навыки.

Хорошее, понятное общение, по мнению еще одного российского автора Панасенковой М.М., также является очень важным для обучения и преподавания. Педагоги, по ее мнению, должны стараться:

- говорить простым, понятным языком, логично и последовательно излагать материал;
- знать и правильно интерпретировать приемы невербального общения, понимать язык тела, различать тональность голоса, выражения лица и т.д.;
- в большинстве своем использовать приветственные и подбадривающие приемы общения, а не контролирующие;
- быть гибкими в использовании способов общения, чтобы помогать детям с ограниченными возможностями, кто не может пользоваться разговорным языком, плохо слышит или чей родной язык отличается от языка обучения;
- устраивать регулярные перерывы в общении для предупреждения утомляемости детей;
- следить за максимальной аудиовизуальной доступностью учебного материала [34].

Общепринятым в среде специалистов является требование соблюдать определенные правила в применении специфических терминов:





Следует  
использовать!

человек с нарушением зрения

человек с нарушением слуха

ученик с инвалидностью

ребёнок с физическими  
нарушениями

мальчик с интеллектуальными  
нарушениями

девочка с трудностями в обучении



Следует  
избегать!

слепой

глухой

инвалид

калека

умственно отсталый

необучаемая

В условиях инклюзивного образования школьный учитель:

- непосредственно отвечает за жизнь и здоровье вверенных ему детей
- планирует и проводит школьные уроки, экскурсии, внеклассные мероприятия и развлечения в соответствии с возрастом детей, государственным общеобязательным стандартом образования и программным материалом
- создает условия в классе для успешной реализации типовой образовательной программы
- совместно с другими учителями и специалистами готовит праздники, развлекательные и спортивные занятия
- проводит планирование (совместно с другими специалистами) и организацию совместной деятельности всех школьников
- обеспечивает индивидуальный подход к каждому обучающемуся с учетом рекомендаций специалистов
- ведет работу с родителями по вопросам воспитания детей в семье, привлекает их к активному сотрудничеству со школой
- знает индивидуальные особенности детей, участвует в составлении и реализации индивидуальной программы развития детей

- определяет уровень развития разных видов деятельности ребёнка, особенностей коммуникативной активности, уровня сформированности целенаправленной деятельности, навыков самообслуживания, культурно-гигиенических навыков

- выполняет рекомендации специалистов [52].

Еще одним важным требованием, предъявляемым к школьному педагогу в условиях инклюзивного образования – это готовность и умение сотрудничать со специалистами медицинского, психологического и дефектологического профиля. Необходимо понимать, что главная цель данного сотрудничества – это развитие, обучение, воспитание и социализация детей с ограниченными возможностями. Вместе с тем, стоит признать, что сегодня не все педагоги готовы признать свое «незнание» в определенной области и принять помощь коллеги. «Золотое правило» инклюзивного образования – работа в команде, чему следует уделить особое внимание в подготовке педагогов. Умение признавать свои недостатки в области специальной педагогики, умение принять помощь коллег и специалистов, готовность к постоянному контакту со специалистами – основа работы в команде.

В целях повышения качества образовательного процесса в условиях включения детей с ограниченными возможностями, всем его субъектам, включая администрацию, педагогов, специалистов, детей и родителей, рекомендуется следовать следующим правилам:

- постоянно работать в сотрудничестве друг с другом;
- признание себя членом команды специалистов;
- уважительно относиться друг к другу;
- быть готовыми оказывать и получать помощь, давать советы, делать критические замечания и прислушиваться к ним;
- признавать общие цели команды и стараться трудиться во благо достижения этой цели.

Важно, чтобы учитель в работе от доминирующей роли перешел к новому пониманию: осознание недостатка знаний в области специальной педагогики, особенностей физических и психологических особенностей детей с ограниченными возможностями в развитии, умение просить и принимать помощь специалистов. Умение учителя «подчинить» свое «профессиональное Я» знаниям других специалистов, относятся к «золотому правилу инклюзивного образования», где все действия учителя направлены на эффективное включение детей с ограниченными возможностями в общеобразовательную систему.

Для координации деятельности педагогического коллектива по включению детей с ограниченными возможностями в образовательный



процесс целесообразно введение новой штатной единицы – *координатора по инклюзивному образованию* (рекомендации разработаны Леонтьевой Е.Е.[53]). Координатором по инклюзивному образованию может быть любой специалист с высшим дефектологическим образованием (сурдопедагог, тифлопедагог, олигофренопедагог, учитель-логопед, и др.), прошедший подготовку в области инклюзивного образования и имеющий опыт работы с детьми с разными нарушениями слухового, зрительного, двигательного или интеллектуального развития. К последним относятся задержка психического развития, интеллектуальная недостаточность, в том числе синдром Дауна, детский церебральный паралич, аутистические расстройства и др.

К функциям координатора могут относиться:

#### *1. Административные:*

- развитие инклюзивной культуры и ценностей, философии и идеологии, формирование особого режима организации;

- определение стратегии и тактики деятельности педагогического коллектива в области инклюзивного образования (планирование, реализация и анализ конкретных шагов – организационный компонент), обеспечение одинакового внимания ко *всем* детям и эффективное использование имеющихся для этой цели ресурсов;

- поддержка инклюзивной практики (оказание профессиональной поддержки и мотивирование коллег, особенно, в плане распространения примеров эффективной работы с детьми с ограниченными возможностями развития, обеспечение междисциплинарного, «командного» подхода в решении вопросов о содержании, формах, методах и приемах воспитания и обучения, коррекционно-развивающей работы.

- анализ потребностей детей с ограниченными возможностями, долгосрочных целей в развитии ребенка, стратегия поддержки ребенка и его семьи.

#### *2. Функции специалиста (руководителя) психолого-медико-педагогического консилиума образовательной организации:*

- взаимодействие со специалистами психолого-медико-педагогической консультации;

- координацию деятельности членов психолого-медико-педагогического консилиума в самой образовательной организации;

- планирование и проведение заседаний психолого-медико-педагогического консилиума;

- участие в составлении индивидуального образовательного плана (индивидуальной программы развития ребенка) и его реализации;

- доведение до сведения родителей и администрации решений психолого-медико-педагогического консилиума.

Среди задач координатора как члена консилиума особо следует выделять конкретные меры по регулированию и оптимизации процесса включения детей с ограниченными возможностями развития в образовательный процесс: расписание индивидуальных и групповых коррекционных занятий для детей с ограниченными возможностями развития, вопросы обеспечения учащихся (воспитанников) дополнительным оборудованием; согласование с родителями режима пребывания ребенка в школе и организацию психолого-педагогического сопровождения.

### *3. Взаимодействие с «внешними» партнерами:*

- с психолого-медико-педагогической консультацией,
- с кабинетами психолого-педагогической коррекции,
- с кабинетами коррекции и инклюзивного образования,
- с реабилитационными центрами,
- с консультационными пунктами для родителей
- с другими общественными, некоммерческими и коммерческими организациями, заинтересованными в развитии инклюзивного образования.

В некоторых случаях школьному учителю, работающему в условиях инклюзивного образования, могут понадобиться дополнительные консультации и поддержка для успешного включения ребенка в общеобразовательный процесс. Консультации можно получить в различных источниках:

- *Консультативно-методические центры, центры поддержки педагогов или ресурсные центры*, в которых можно получить советы по развитию эффективных, ориентированных на ребенка инклюзивных методик преподавания, материалов и действий на занятиях.
- *Социальные педагоги или детские психологи* могут оказать помощь в случаях возможных психологических травм или когда трудности в обучении, социальные или поведенческие проблемы у ребенка приводят к разрыву связей ребенка с семьей и/или сверстниками.
- *Педагоги из специальных (коррекционных) организаций образования и логопеды* помогут сформировать практическое понимание особенностей развития у каждого конкретного ребенка ключевых навыков (повседневная жизнь, игры, общение, обучение) и окажут помощь в составлении и оценке плана работы с данным ребенком.
- *Медицинские работники, врачи различных специализаций, диетологи* окажут действенную помощь при задержке роста,



плохом зрении или слухе, проблемах в поведении и обучении, вызванных разнообразными органическими или функциональными причинами.

Казахстанский исследователь Оралканова И.А. [50] в проведенном ею диссертационном исследовании, которое посвящено формированию готовности учителей начальных классов к работе в условиях инклюзивного образования, выделяет и описывает следующие компоненты, показатели, критерии и уровни формирования готовности учителей к работе в условиях инклюзивного образования:

- адаптивный
- репродуктивный
- оптимальный

К *адаптивному уровню* автором было отнесено недостаточное осознание и неполное принятие учителями идеологии и философии инклюзивного образования, отсутствие желания работать с детьми с ограниченными возможностями развития, фрагментарность представлений о формах, методах и средствах эффективного инклюзивного образования детей.

*Репродуктивный уровень* характеризуется условным соответствием критериям готовности учителя к работе в условиях инклюзивного образования: наличием слабой мотивации к получению знаний в области инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями развития, недифференцированными теоретическими представлениями об организации инклюзивного образования, слабым усвоением способов решения профессиональных задач в процессе инклюзивного образования.

*Оптимальный уровень* отражает соответствие готовности учителей критериям и показателям готовности к инклюзивному образованию: наблюдается осознанность, самостоятельность, рефлексивность в поиске решения учебно-профессиональных задач, понимание и принятие идеологии инклюзивного образования, личностная ориентированность и направленность сознания на инклюзивное образование детей. У учителей данного уровня, степень мотивации достаточно высокая, они проявляют эмпатию и толерантность, признают ценность инклюзивного образования и детей вне зависимости их возможностей, имеют глубокую убежденность в том, что способности детей с ограниченными возможностями развития индивидуальны и безграничны, обладают системными, целостными, полными, глубокими знаниями об особенностях работы с ними, умениями конструировать, прогнозировать, оценивать, давать описание результата обучения детей в условиях инклюзивного образования,

готовы к работе в «команде» с родителями и другими специалистами [50] (Таблица 1).

Таблица 1 – Компоненты, показатели, критерии и уровни формирования готовности учителей к работе в условиях инклюзивного образования (по Оралкановой И.А.)

Компоненты	Показатели	Критерии	Уровни		
			Адаптивный	Репродуктивный	Оптимальный
1	2	3	4	5	6
Мотивационно-ценностный	1. Убежденность в необходимости инклюзивного образования	- наличие мотивации к получению педагогического образования		+	+
		- признание равных прав детей с ограниченными возможностями в развитии	+	+	+
	2. Стремление к развитию идеи инклюзивного образования в РК	- принятие детей как ценности			+
		- убежденность в том, что способности детей с ограниченными возможностями развития индивидуальны и безграничны			+
		- повышенный уровень эмпатии	+	+	+
		- повышенный уровень толерантности		+	+
2. Готовность к обучению для работы в условиях инклюзивного образования	- убежденность в повышении знаний, саморазвитии для успешной работы в условиях инклюзивного образования	+	+	+	
Содержательный	1. Знание нормативно-правовых основ инклюзивного образования	- знание основ инклюзивного образования		+	+
		- знание эволюции отношения к лицам с ограниченными		+	+



Операционно-деятельный		возможностями в развитии			
		- знание нормативно-правовых основ инклюзивного образования в мире и в РК	+	+	+
	2. Знание особенностей построения процесса обучения и воспитания в условиях инклюзивного образования	- знание требований к физическому доступу детей с ограниченными возможностями развития	+	+	+
		- знание, как адаптировать учебную программу		+	+
		- знание особенностей построения урока в условиях инклюзивного образования		+	+
		- знание принципов дифференциации и индивидуализации в процессе обучения детей с ограниченными возможностями развития как основополагающих		+	+
	3. Знание основ построения коммуникативной связи в условиях инклюзивного образования	- знание форм и методов работы с родителями детей с ограниченными возможностями развития;		+	+
		- знание функциональных обязанностей специалистов в условиях инклюзивного образования		+	+
	1. Умение и навыки осуществления коммуникативной связи с детьми с ограниченными возможностями в развитии и их родителями	- умения организовать коммуникацию с детьми с ограниченными возможностями развития			+
		- умения построения взаимоотношений с родителями детей с ограниченными возможностями развития как с главными субъектами «команды» в условиях инклюзивного образования			+

	2. Умение конструирования учебно-воспитательного процесса в условиях совместного обучения детей с разными возможностями	- умение создания условий для полноценного физического доступа детей с ограниченными возможностями развития			+
		- умение адаптации учебной программы;			+
		- умение построения урока с учетом принципов индивидуализации и дифференциации			+
	3. Умение работать в «команде»	- умение распределения обязанностей в развитии детей с ограниченными возможностями развития с другими специалистами			+
		- умение делиться знаниями и прислушивание к мнению специалистов			+

Таким образом, можно выделить три основных направления формирования у школьных учителей профессиональной готовности к осуществлению деятельности с детьми с ограниченными возможностями [54,55]:

1. Формирование умения взаимодействовать в межиндивидуальной системе - «педагог-ребенок» на основе взаимоуважения, терпимости и оптимизма.

2. Формирование у школьных учителей адаптации к условиям производственной деятельности:

- психологическую адаптацию – умение общаться, взаимодействовать, сотрудничать со всеми субъектами педагогического процесса («школьный учитель - специальный педагог (дефектолог)», «школьный учитель – психолог», «школьный учитель – родитель ребенка с ограниченными возможностями развития» и др.), в целях организации мультidisциплинарного взаимодействия на ребенка с ограниченными возможностями в развитии,

- технологическую адаптацию – общепедагогические умения (умение рационально планировать и организовывать деятельность обучаемых), умение трансформировать теоретические знания к типологическим особенностям и возможностям конкретного ребенка и др.,



- адаптация педагогов к результативному взаимодействию в системе административно-педагогической деятельности образовательной организации.

3. Формирование у педагогов профессионально-значимых качеств личности, способствующих эффективной педагогической деятельности с детьми с ограниченными возможностями развития: уважения к людям, несмотря на имеющиеся у них различия, умения сопереживать и смотреть с оптимизмом в будущее и др.

Содержание подготовки учителей к работе в условиях инклюзивного образования обязательно должно включать формирование профессиональных компетенций, предполагающих овладение ими знаний анатомо-физиологических основ обучения детей с отклонениями в развитии; психологических особенностей детей с ограниченными возможностями в развитии; специфических методов и приемов обучения данной категории детей; приемов координации программ фронтального и индивидуального обучения. При этом особое внимание следует уделять развитию мотивационного компонента (влияние на позитивность жизненной установки, развитие и конкретизация профессиональных интересов и др.) и личностного компонента профессиональной компетенции (осознанность выбора, формирование личностных качеств и др.).

### **3.3 Мультидисциплинарное взаимодействие педагогов и специалистов**

Одним из важнейших принципов инклюзивного образования является принцип межведомственной интеграции и социального партнерства. Становится понятным, что стратегические цели образовательной интеграции лиц с ограниченными возможностями могут быть достигнуты только в процессе социального партнерства и постоянного взаимодействия общеобразовательных педагогов и специалистов медицинского, психологического и дефектологического профиля.

Под *взаимодействием педагогов и специалистов* понимается совместная деятельность различных специалистов и педагогов по сопровождению субъекта образовательного процесса (ребенка, группы, класса), направленная на решение задач развития, обучения, воспитания и социализации детей и подростков, которая обеспечивает комплексный подход в решении проблем ребенка [31]. Таким образом, взаимодействие специалистов педагогического сопровождения в общеобразовательном процессе

детей с ограниченными возможностями развития рассматривается в психолого-педагогической литературе как системное воздействие, выработанное совместными усилиями специалистов разных профилей (педагогов, дефектологов, психологов, логопедов), способных в процессе междисциплинарного подхода разработать стратегию, тактику, содержание и динамику психолого-педагогического сопровождения, комплексно и эффективно решать проблемы ребенка с ограниченными возможностями развития и его семьи.

Такое взаимодействие включает:

- комплексность в определении и решении проблем ребенка, предоставлении ему квалифицированной помощи от специалистов разного профиля;

- многоаспектный анализ личностного и познавательного развития ребенка;

- составление комплексных индивидуальных программ общего развития и коррекции отдельных сторон учебно-познавательной, речевой, эмоциональной-волевой и личностной сфер ребенка [56].

Подобное взаимодействие определяет координацию и эффективное решение самых разнообразных задач:

- прохождения детьми с ограниченными возможностями развития психолого-медико-педагогической консультации и определения условий их включения в образовательный процесс, в том числе выбора образовательных программ и учебно-методических комплексов для инклюзивных классов,

- адаптации учебных пособий и дидактических материалов для учащихся;

- планирования и организации мероприятий, связанных с повышением профессиональной компетентности специалистов общеобразовательной организации;

- планирования и организации совместных мероприятий (междисциплинарные консилиумы, обучающие и практические семинары, методические объединения и др.);

- организация мониторинга и оценки инклюзивной практики в общеобразовательных организациях;

- по другим вопросам, требующих скоординированных решений.

Для успешной реализации инклюзивного образования в общеобразовательных школах важно соблюдать определенный баланс распределения обязанностей педагогов и других специалистов, направленных на ребенка с ограниченными возможностями и на других детей. Здесь уместно вспомнить слова известного российского ученого Малофеева Н.Н. [17], который подвергает сомнению



общераспространенной утверждение о том, что «в инклюзивной школе учитель никогда не остается один на один с проблемой: объем и характер специальной помощи и поддержки определяется с учетом всех особых потребностей ребенка коллективом — всей командой, состоящей из школьных администраторов, учителей общего образования, ассистентов педагога, специальных педагогов, психологов и родителей ученика». По мнению российского ученого данное утверждение звучит привлекательно, но это скорее описание идеальной модели, нежели повсеместная реальность [17]. Малофеев Н.Н. предостерегает, что «искренняя убежденность в том, что специалиста-дефектолога может заменить «команда», напоминает установки 60-х годов прошлого века о том, что народный театр вытеснит театр профессиональный. И уж точно никому не придет в голову предложить упразднить больницы, в силу наличия прекрасных санаториев и домов отдыха. «Команда, состоящая из школьных администраторов, учителей общего образования, ассистентов педагога, специальных педагогов, психологов и родителей ученика» способна оказать им квалифицированную помощь. Вместе с тем, например, ребенку с РДА, коллективные усилия школьной администрации, учителей-предметников, родителей, и даже дефектологов и психологов, если они не имеют специальной подготовки, не принесут пользы». [17]

Несмотря на некоторую категоричность суждения российского ученого, стоит признать его правоту. Понятно, что все специалисты и педагоги должны работать сообща - во благо детей, но приоритетная роль в инклюзивном образовании остается все же за специалистами, имеющими положительный опыт работы с детьми с ограниченными возможностями развития, т.е. учителями-дефектологами. Для эффективной организации инклюзивного обучения, школьные учителя должны научиться ориентироваться и руководствоваться в собственной деятельности на установки и рекомендации учителей-дефектологов.

Для реализации целей инклюзии в общеобразовательных организациях работают специалисты разного профиля – психологи, дефектологи, логопеды, медицинские работники и др. Для эффективной работы в инклюзивной группе необходимо выстроить различные схемы организации взаимодействия специалистов. Регулярное и планомерное проведение совещаний, семинаров-практикумов, методических объединений с презентацией опыта работы разных категорий специалистов (учителей-логопедов, учителей-дефектологов, педагогов-психологов и др.), а также издание авторских методических пособий по вопросам инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями, способствует установлению рациональных связей, обмену информацией всех участников образовательного процесса.

Для того чтобы повысить общее качество образовательного процесса, все его участники: администрация, педагоги, специалисты, дети и родители [52]:

- Регулярно работают в сотрудничестве друг с другом.
- Открыто оказывают друг другу помощь и получают ее, предоставляют обратную связь, дают советы, делают критические замечания и прислушиваются к ним.
- Уважительно относятся друг к другу с благодарностью за индивидуальный вклад, вносимый ими в общее дело.
- Эффективно работают как единая профессиональная команда для достижения общей цели, такой, например, как составление согласованного представления об актуальном уровне развития детей и группы в целом, планирование согласованных действий, способствующих развитию детей и группы через разработку тематических проектов или разработку индивидуального образовательного плана развития ребенка.
- Школьные учителя и специалисты работают в качестве наставников с новыми педагогами, чтобы улучшить как свою собственную профессиональную компетентность, так и нового педагога.

Общеобразовательным педагогам необходимо учитывать обстановку и наилучшее месторасположение ребенка с ограниченными возможностями развития для эффективного его обучения и воспитания (ближе к педагогу, в отдалении от некоторых других детей, от источников раздражения или близкое расположение педагога, подходящее освещение и температура и др.).

Можно выделить *пять основных принципов* командной работы школьных учителей и специалистов:

- признание инклюзивного образования как единой психолого-педагогической идеологии и стратегии;
- интерес специалиста к смежным дисциплинам, готовность к универсализации и новаторству, овладению новыми знаниями;
- уважение ко всем членам команды, взаимопонимание, искренность, готовность к взаимопомощи;
- равноправное участие всех членов команды в образовательном процессе,
- ответственность за результаты общей работы;
- четкое распределение ролей членов команды, соблюдение приоритетности их участия в решении конкретных педагогических задач.

Рассмотрим основные направления командной работы специалистов[52]:

*Первое направление:* создание единой инклюзивной образовательной траектории - от момента поступления до окончания школы. Условиями успешной реализации данной задачи являются:

- знание этапов и закономерностей нормативного развития на каждом из этапов;



- понимание психологических и педагогических задач каждого возраста, а не навязанных нормативов обучения;
- учет специфики психического развития «особых» детей, с опорой на понимание механизмов и причин этих особенностей;
- знание клинических проявлений того или иного варианта развития и возможностей медикаментозной помощи;
- учет образовательных задач внутри каждой ступени образования;
- знание этапов и закономерностей развития взаимодействия в детском сообществе на различных возрастных этапах.

*Второе направление:* последовательное «погружение» общеобразовательной школы в формирование инклюзивного пространства путем:

- проведения различного рода тренингов, в том числе и тренингов командообразования; групповых дискуссий; фокус-групп; индивидуальных консультаций
- работы в профессиональных «мастерских»; группах взаимной поддержки
- анализа конкретных проблемных случаев.

*Третье направление:* содержание процесса инклюзивного образования. Успешность действий междисциплинарного сопровождения в этом аспекте будет определяться:

- созданием эффективной команды специалистов, определяющей содержательное поле инклюзивного образования;
- адекватной в отношении особенностей развития ребенка и существующей в образовательной организации образовательной среды комплектацией школьных классов;
- разработкой оптимальной последовательности и объема помощи ребенку с ограниченными возможностями развития;
- разумной модификацией образовательных программ, построением адекватной возможностям ребенка последовательности и глубины подачи программного материала;
- методической поддержкой и повышением квалификации педагогов, других специалистов для деятельности в условиях единой междисциплинарной команды;
- психотерапевтической работой с родителями и их ожиданиями.

В результате такой специально организованной работы всеми специалистами будет составлена полная картина развития ребенка с ограниченными возможностями, что облегчит понимание его образовательных потребностей и позволит планировать программу его индивидуального развития.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Инклюзивное образование - процесс развития общего образования, который подразумевает доступность образования для всех, в плане приспособления к различным нуждам всех детей, что обеспечивает доступ к образованию для детей с ограниченными возможностями развития. По мнению видного казахстанского ученого-дефектолога профессора Сулейменовой Р.А., инклюзивное образование (inclusive-включающее, inclusion – включение) – это политика государства, направленная на полное включение всех детей в общеобразовательный процесс, их социальную адаптацию, несмотря на возраст, пол, этническую, религиозную принадлежность, отставание в развитии путем активного участия семьи, коррекционно-педагогической и социальной поддержки персональных нужд ребенка. Инклюзивное образование – это подход и философия, которые предполагают, что все дети (независимо от наличия или отсутствия нарушений в развитии) получают больше возможностей для самореализации и в плане социальном, и в образовании. Инклюзивное образование – это подход, при котором учитывается разнообразие детей, при котором образовательные цели, организационные и педагогические условия, психолого-педагогическое сопровождение и диагностика, вся дидактическая система учитывает возможности детей с особыми потребностями и подстраивается под их особенности и потребности.

Инклюзивное образование не означает простое помещение детей с особыми потребностями в общеобразовательный класс или школу, в реальности оно способствует тому, чтобы каждый ребенок чувствовал себя принятым в коллективе сверстников и учителей, чтобы его способности и потребности учитывались, максимально развивались и были адекватно оценены. Инклюзивное образование является отражением реализации социального подхода в понимании инвалидности и права на образование для лиц с ограниченными возможностями в развитии, которые закреплены во многих международных правовых документах. Инклюзивное образование представляет собой многофакторное явление, реализация которого невозможна без целого комплекса условий: наличия соответствующей нормативно-правовой базы, адаптации образовательной среды, готовности образовательного сообщества к принятию детей с ограниченными возможностями в развитии и многое другое. Основопологающим и потому немаловажным фактором в этом комплексе условий является определение системы принципов инклюзивной педагогики и внедрения их в практику дошкольных, школьных, профессионально-технических организаций образования и



высших учебных заведений. Несмотря на то, что степень учета основных, общеметодических и частнометодических принципов дифференцирована на разных уровнях управления системой инклюзивного образования, понимание их необходимо каждому участнику указанной системы.

Рассмотренные в совокупности основополагающие принципы и ценности инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями развития; принципы государственной политики Республики Казахстан в области инклюзивного образования; основные, общеметодические и частнометодические принципы инклюзивной педагогики не только создают целостное представление о системе инклюзивного образования, но также являются регулирующим средством научно обоснованных педагогических действий на уроке в инклюзивном классе. Они представляют собой определенный образ действий для достижения педагогом конкретных поставленных задач на основе демонстрации существующих связей, условий, действий и результатов. Перечисленные общие и специфические принципы выступают в роли основных ориентиров при проектировании и моделировании, как целостной образовательной среды, так и локальных безбарьерных, адаптивных сред, обеспечивающих решение основных задач обучения и воспитания детей в условиях инклюзивной школы.

Организация психолого-педагогического сопровождения в инклюзивных школах – это, прежде всего, систематическое отслеживание психолого-педагогического статуса детей с ограниченными возможностями развития с точки зрения актуального состояния и перспектив ближайшего развития, создание социально-психологических условий для успешного обучения и развития детей и решение проблем обучения, общения и психического состояния конкретного ребенка. Вместе с тем, успешное педагогическое сопровождение в общеобразовательном процессе детей с ограниченными возможностями развития, социализация их в обществе возможны только в случае наличия у всех участников образовательного процесса, и, в первую очередь, у школьного учителя необходимых компетенций и знаний для работы с детьми с ограниченными возможностями развития.

## Список литературы

1. [http://www.un.org/ru/documents/decl\\_conv/declarations/childdec.shtml](http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/childdec.shtml)
2. Гусева С.В. Основные принципы инклюзивного образования детей с ОВЗ в общеобразовательном учреждении; подходы и способы его реализации. <http://www.valeocentre.ru/06.html>
3. URL: <http://inclusion.vzaimodeystvie.ru/news/i-vse-taki-obuchenie>
4. Инклюзивное образование: проблемы совершенствования образовательной политики и системы: мат-лы междунар. конф., 19–20 июня 2008 г. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2008. – 215 с.
5. Государственная программа развития образования Республики Казахстан на 2011–2020 годы. Астана, 2010.
6. Бушная Н.В. Модель инклюзивного воспитательного пространства в условиях гимназии мегаполиса//Ресурсные материалы по вопросам инклюзивного образования и образования для устойчивого развития. – Международное бюро просвещения ЮНЕСКО Сообщество практики по развитию куррикулума в СНГ, 2009. - С.33.
7. Педагогика. Учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / Под ред. И.П. Пидкасистый. - М.: Педагогическое общество России, 1998. - 640с., с.129–192.
8. Инклюзивное образование: Стратегии ОДВ для всех детей /Петерс Сьюзен Дж. /Под ред. Т.В. Марченко, В.В. Митрофаненко, В.С. Ткаченко; перевод с англ. Ю. В. Мельник. – Ставрополь: ГОУВПО «СевКавГТУ», 2010. – 124 с.
9. Формирование безбарьерной образовательной среды для учащихся с ограниченными возможностями здоровья (методическое пособие). – Астана: Национальная академия образования им. И. Алтынсарина, 2014. – 66 с.
10. Мовкебаева З.А., Оралканова И.О., Денисова И.А., Жакупова Д.С. Инклюзивное образование. Учебное пособие. - Алматы: ИП «Сагаутдинова М.Ш.», 2013. – 200 с.
11. Абдрахманова Р.Ф. Инклюзивное образование в общеразвивающем детском саду// <http://festival.1september.ru/articles/626785/>.
12. Школа, открытая для всех. Пособие для учителей общеобразовательных школ, работающих с детьми инвалидами. Москва, 2003. – 36 с.
13. Мовкебаева З.А., Оралканова И.О., Денисова И.А., Жакупова Д.С. Методические рекомендации по подготовке педагогов к внедрению инклюзивного образования. - Алматы: ИП «Сагаутдинова М.Ш.», 2013.– 165 с.
14. Десять общих правил этикета для работников общественных служб /составитель К.Мейер, Национальный центр доступности, США. - <http://zdd.1september.ru/articlef.php?ID=200801204>



15. Назарова Н.М. Понятие интеграция в специальной педагогике // Понятийный аппарат педагогики и образования. – Екатеринбург, 1998. – Вып. 3. – С. 264.
16. Коркунов В.В., Брызгалова С.О. Современная модель специального образования в контексте интеграции ребенка со специальными образовательными потребностями с общеобразовательной средой//Специальное образование. – Выпуск №7. – 2006. – С.7-12.
17. Малофеев Н.Н. Проблемы инклюзивного образования и защиты прав детей с ограниченными возможностями здоровья //Новая школа. - 12 апреля 2011.
18. Мустафина Л.Н. К вопросу об интегрированном обучении детей с ограниченными возможностями здоровья//Актуальные задачи педагогики: материалы междунар. науч. конф. - Чита: Издательство Молодой ученый, 2011. — С. 164-166.
19. Думбаев А.Е., Попова Т.В. Инвалид, общество и право. - Алматы: ТОО «Верена», 2006. – 180 с.
20. Ярская-Смирнова Е. Р., Наберушкина Э. К. Социальная работа с инвалидами.- Саратов: СГТУ, 2003.
21. Pfeiffer D.A Comment on the Social Model(s)//Disability Studies Quarterly.2002./http://www.afb.org/dsq/articlesJitml/2002/Fall/dsq\_2002\_Fal l\_24.html.
22. Campbell F. Disability As Inherently Negative? Legal Fictions and Battles Concerning the Definitions of Disability // Disability With Attitude: Critical Issues 20 Years After the International Year of Disabled Persons. Conference. Sydney. February 2001. P. 1-11.
23. Hahn H. Toward a Politics of Disability: Definitions, Disciplines and Policies. Unpublished paper. University of Southern California, 1994 // http://www.independentliving.org/docs4/ hahn.html. Обращение к ресурсу 17.11.2003.
24. Тарасенко Е. Модели инвалидности (конструирование национальной концепции социальной политики) // Управление здравоохранением.- 2003. - № 1. - С. 51-62.
25. Garland-Thomson R. Integrating Disability, Transforming Feminist Theory. P. 1-20 // NWSA Journal (an official publication of the US National Women's Studies Association), feminist Disability Studies. Fall 2002. Vol. 14. № 3.
26. Малофеев Н.Н., Шматко Н.Д. Базовые модели интегрированного обучения // Дефектология, 2008, №1. – С. 71-78.
27. Малофеев Н.Н. Интеграция и специальные образовательные учреждения: необходимость перемен / Н.Н. Малофеев // Дефектология. – 2008. – № 2. – С. 86-93.
28. Мовкебаева З.А., Оралканова И.О. Включение детей с ограниченными возможностями развития в общеобразовательный процесс. Учебное пособие. - Алматы: ИП «Сагаутдинова М.Ш.», 2014. – 241 с.
29. Алехина С.В. Инклюзивное образование: От образовательной

- политики к образовательной практике // Психолого-педагогические основы инклюзивного образования: коллективная монография / Отв. ред. С. В. Алехина. М.: МГППУ, ООО «Буки Веди». 2013. С. 5–19.
30. Малофеев Н.Н., Шматко Н. Д. Отечественные модели интегрированного обучения детей с отклонениями в развитии и опасность механического переноса западных моделей интеграции // Актуальные проблемы интегрированного обучения. - М., 2001. - С.47–55.
31. Рекомендации по организации интегрированного (инклюзивного) образования детей с ограниченными возможностями в развитии // Приказ МОН РК № 4-02-4/450 от 16 марта 2009.
32. Шматко, Н.Д. Совместное воспитание и обучение детей с ограниченными возможностями здоровья и нормально развивающихся дошкольников /Н.Д.Шматко // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. — 2010. — № 5. - С. 12-19.
33. <http://nsportal.ru/vuz/psikhologicheskie-nauki/library/2014/12/08/organizatsionnaya-model-kompleksnogo-psikhologo-0>
34. Методические рекомендации для педагогических работников образовательных учреждений по организации работы с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья в условиях инклюзивного образования /авт.сост. М.М. Панасенкова. – Ставрополь: СКIRO ПК и ПРО, 2012. – 46 с
35. Методические рекомендации по организации коррекционно-развивающей работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья на общеобразовательных уроках в школе /Г.В. Носкова, М.С. Голубева, С.М. Никитина. - Кострома, 2010.
36. Инклюзивное образование: Стратегии ОДВ для всех детей /Петерс Сьюзен Дж. /Под ред. Т.В. Марченко, В.В. Митрофаненко, В.С. Ткаченко; перевод с англ. Ю. В. Мельник. – Ставрополь: ГОУВПО «СевКавГТУ», 2010. – 124 с
37. Всемирный доклад об инвалидности. - Всемирная организация здравоохранения, 2011 г.  
[http://www.who.int/disabilities/world\\_report/2011/summary\\_ru.pdf?ua=1](http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/summary_ru.pdf?ua=1)
38. Пугачев В.П. Руководство персоналом организации. – М.: аспект пресс, 2000. – 54 с.
39. Дружилов С.А. Профессиональная компетентность и профессионализм педагога: психологический подход. – Сибирь. Философия. Образование. – 2005. - №8. – С.26-44
40. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 312 с.
41. Коточитова Е.В. Психологические особенности творческого педагогического мышления: Автореф. дисс....канд.психол.н. – Ярославль: Изд-во ЯрГУ, 2001. – 24 с.
42. Самарцева Е.Г. Формирование профессиональной готовности будущих педагогов к инклюзивному образованию детей дошкольного



- возраста: дис. ... канд.пед.наук. - Шуя, 2011; - Орел, 2012. - 195 с.
43. Гафари Э.А. Организационно-педагогические условия обучения детей с ограниченными возможностями здоровья средствами инклюзивного образования (на материалах Исламской Республики Иран): автореф. ... канд. пед. наук. – Душанбе, 2012. – 23 с.
44. Сабельникова С.И. Развитие инклюзивного образования // Справочник руководителя образовательного учреждения. – 2009. - №1. – С.42-54.
45. Galkienė A. Pedagoginė sąveika integruoto ugdymo sąlygomis. - Šiauliai: Šiaulių universitetas, 2003. - 169 p.
46. Хитрюк В.В. Формирование инклюзивной готовности будущих педагогов в условиях высшего образования: автореф. дис. ... докт.пед.наук. - Калининград, 2015. - 54 с.
47. Алехина С.В. Профессиональная готовность воспитателя к работе в условиях инклюзивного образования // Педагогика и психология. – 2012. - №3-4. – С.164-171.
48. Шумиловская Ю.В. Подготовка будущего учителя к работе с учащимися в условиях инклюзивного образования: дис. ... канд. пед. наук. – Шуя, 2011. –174 с.
49. Мовкебаева З.А. Роль высших учебных заведений в модернизации процесса образования лиц ограниченными возможностями в развитии// Вестник КазНПУ имени Абая (Серия «Специальная педагогика». - № 1-2 (28-29). – 2012. – С. 34-38.
50. Оралканова И.А. Формирование готовности учителей начальных классов к работе в условиях инклюзивного образования: дис. ... докт.философии (PhD). – Алматы, 2014. – 210 с.
51. Мовкебаева З.А. Вопросы подготовки педагогических кадров в Республике Казахстан к работе в условиях инклюзивного образования. Педагогика и психология. - № 2 (15) – 2013. – С. 6-11.
52. Мовкебаева З.А. Мультидисциплинарное взаимодействие педагогов и специалистов// Основы инклюзивного образования. Учебное пособие. Искакова А., Мовкебаева З.А., Закаева Г., Айтбаева А., Байтурсынова А.А.. - Алматы: L-Pride, 2013. – С. 85-107.
53. Инклюзивное образование. Выпуск 4. Методические рекомендации по организации инклюзивного образовательного процесса в детском саду. – М.: Центр «Школьная книга», 2010. – 240 с.
54. Селезнева Н.А., Соколов В.М., Романкова Л.И. и др. Квалификационные характеристики специалистов с высшим образованием. Методические рекомендации по разработке. – М.: Гособразование СССР, 1988. – 48 с.
55. Ляшенко А.И. Профессиональное становление социального работника.- М.: Просвещение, 1993. – 186 с.
56. Ежовкина Е.В., Рябова Н.В. К проблеме педагогического сопровождения адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья // Российский научный журнал № 5 (30) — Рязань, 2012. — С. 84—89.

**З.А. МОВКЕБАЕВА**

**ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА**

Подписано в печать 15.10.2019. Формат 60x90 1\16 Бум офсетная. Печать  
офсетная. Тираж 500 экз. Уч.изд. л. 7,25. Заказ № 170.  
Отпечатано «ИП «Сагаутдинова М.Ш.»