

Қазақстан Республикасы Білім және ғылым министрлігі
Ы. Алтынсарин атындағы Ұлттық білім академиясы

Министерство образования и науки Республики Казахстан
Национальная академия образования им. И. Алтынсарина



**ИНКЛЮЗИВТІК БІЛІМ БЕРУДЕ ӘДІСНАМАЛЫҚ ЖӘНЕ
ОҚУ-ӘДІСТЕМЕЛІК СҮЙЕМЕЛДЕУ БОЙЫНША ТӘСІЛДЕМЕ
ҰСТАНЫМДАРЫН ТАБЫСТЫ ЕНДІРУДІҢ ӘЛЕМДІК
ТӘЖІРИБЕСІН ТАЛДАУ**

Әдістемелік ұсынымдар

**АНАЛИЗ МИРОВОЙ ПРАКТИКИ УСПЕШНОГО ВНЕДРЕНИЯ
ПРИНЦИПОВ ИНКЛЮЗИВНОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ ПО
МЕТОДОЛОГИЧЕСКОМУ И НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОМУ
СОПРОВОЖДЕНИЮ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Методические рекомендации

Астана
2015

Ы. Алтынсарин атындағы Ұлттық білім академиясы Ғылыми кеңесімен баспаға ұсынылды (2015 жылғы 23 қараша № 10 хаттамасы)

Рекомендовано к изданию Ученым советом Национальной академии образования им. И. Алтынсарина (протокол № 10 от 23 ноября 2015 года)

Инклюзивтік білім беруде әдіснамалық және оқу-әдістемелік сүйемелдеу бойынша тәсілдеме ұстанымдарын табысты ендірудің әлемдік тәжірибесін талдау. Әдістемелік ұсынымдар. –Астана: Ы. Алтынсарин атындағы Ұлттық білім академиясы, 2015. – 80 б.

Анализ мировой практики успешного внедрения принципов инклюзивного подхода в обучении по методологическому и научно-методическому сопровождению инклюзивного образования. Методические рекомендации. – Астана: НАО имени И. Алтынсарина, 2015. – 80 с.

Осы ұсынымда инклюзивтік білім берудің теориялық-әдіснамалық негізін зерттеу мен әзірлеудің жағдайын және мүмкін болатын келешегін, яғни білім беру интеграциясының феноменін философиялық ұғыну, инклюзивтік білім берудің теориялық және әдіснамалық негізін талдау ұсынылған.

Әдістемелік ұсынымдар жалпы, инклюзивтік, арнайы мектепке дейінгі, мектептік және кәсіптік-техникалық білім беру ұйымдарының педагогтарына арналған.

В настоящих рекомендациях представлен анализ состояния и возможных перспектив изучения и разработки теоретико-методологических оснований инклюзивного образования: философского осмысления феномена образовательной интеграции, теоретические и методологические основы инклюзивного образования.

Методические рекомендации адресованы педагогам общего, инклюзивного, специального дошкольного, школьного и профессионально-технического образования.

© Ы. Алтынсарин атындағы
Ұлттық білім академиясы, 2015
© Национальная академия
образования им. И. Алтынсарина

Мазмұны

	Кіріспе	4
1	Инклюзивтік білім берудің тарихи – философиялық аспектілері ...	6
2	Инклюзивтік білім беруге тұжырымдамалық тәсілдемелер	17
3	Инклюзивтік білім беру технологиясы	39
4	Инклюзивтік білім беру үлгілерін ендірудің шетелдік тәжірибесі ..	45
	Қорытынды	71
	Пайдаланылған әдебиеттер тізімі	73
	Глоссарий	79

Кіріспе

Бүкіл әлем инклюзивтік білім беру идеясы мен тәжірибесіне назар аударуда. Білім беру жүйесі барлық санаттағы азаматтарды тиімді білім берумен қамтамасыз етуге байланысты әр түрлі мәселелерге кездесуде. Барлығына арналған білім беру үшін мүмкіндіктерді демократияландыру жолында алға жылжу қажеттілігі қоғамды ізгілендіруге бағытталған ұлттық стратегия мен саясатты қалыптастыру мақсатындағы инклюзия үдерісіне негізделеді.

«Қазақстан Республикасының білім беруді дамытудың 2011-2020 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасында және оны іске асыру стратегиялық жоспарларда мүмкіндіктері шектеулі балаларды білім беру үдерісіне қосу механизмі нақты белгіленген, олар үшін қолжетімді ортамен қамсыздандыру талаптары анықталған. Құжаттарға сәйкес 2020 жылы жалпы білім беру мектептерінің 70%-ында инклюзивтік білім беруге арналған жағдайлар жасалуға тиісті [1].

Инклюзивтік білім беру – бұл барлық балаларды олардың денсаулық жағдайына, экономикалық жағдайына, этникалық немесе әлеуметтік шығу тегіне, тіліне, жынысы мен жеке ерекшеліктеріне қарамай жалпы білім беру үдерісіне қосуға бағытталған мемлекеттік саясат.

Барлық өркениетті әлемдегі қоғам жалпы адамзаттық моральға және әлеуметтік әділеттіліктің талаптарына сәйкес – білім беруде ерекше қажеттіліктері бар балаларды кемсітушілікке жол берілмеуі керек деген ұғымға келді. Қазақстан Республикасы БҰҰ-ның адам құқығы аясындағы конвенцияларын, декларациялары мен ұғымдарын басшылыққа ала отырып, барлық балалардың, оның ішінде денсаулық жағдайына (психофизикалық бұзылыстар, АҚТҚ және ЖҚТБ жұқпалы аурулы балалар және т.б.); қоғамда әлеуметтік бейімделу мәселелері бар (жетім, әумесерлік тәртіп), әлеуметтік-экономикалық немесе әлеуметтік-психологиялық мәртебесі төмен жанұяның жағдайына (нашар отбасыдан, қашқындар, оралмандар, азшылық ұлттардың балалары) байланысты білім алуда ерекше қажеттіліктері бар балаларға сапалы білім беруге міндеттеме алады.

Инклюзивтік білім беру саясатының негізгі мазмұны барлық бала оқи алады деп мойындаумен тұжырымдалады; мектеп балалардың айырмашылықтарына қарамай, барлық балаларды қабылдайды және олардың оқудағы ерекше қажеттіліктерін қанағаттандыруға арналған қажетті талаптарды құрады. Инклюзивтік білім беруді ендіру барлық адамдарға әлеуметтік оңалтуға және әлеуметтік теңдікке қол жеткізуіне, қоғамдағы кемсітушілік пен шеттетуге мәселелерін жеңуге көмектесуге тиісті.

Инклюзивтік білім беру – дегеніміз білім алуда ерекше қажеттіліктері бар балаларды жалпы білім беру мектептеріне және балалбақшаларға тарту және олардың сапалы білім алулары үшін жағдай туғызу жүйесі мен үдерісі. Қазақстанда инклюзивтік білім беруді ендіру әдеттегі білім беру жүйесін қайта құруды және әр түрлі инновациялық шараларды өткізуді білдіреді.

Тәжірибе заманауи жағдайдарда инклюзивтік білім берудің батыс

елдерінде кеңінен таралғанын, ал Қазақстанда даму үстінде екенін көрсетеді. Осыған байланысты инклюзивтік білім берудің әлемдік тәжірибесін талдауды жүргізу арқылы шешуге болатын философиялық, педагогикалық, әлеуметтік, психологиялық және басқа түрдегі де көптеген мәселелер туындайды.

Талдау нәтижелері шет елдердегі инклюзивтік білім берудің даму тенденциясы туралы ғылыми түсінікті кеңейтуге, инклюзивтік білім берудің теориясы мен әдіснамасын байытуға, инклюзивтік білім берудің батыстық өнімді тәжірибесін қазақстандық шындық жағдайында пайдалануға мүмкіндік береді. Сонымен бірге шет елдік тәжірибелеротандық жағдаяттық шындықты және Қазақстандағы білім беру жүйесінің даму ерекшеліктерін есепке ала отырып, пайдаланылуға тиісті.

1 Инклюзивтік білім берудің тарихи – философиялық аспектілері

Қоғамдық құбылыстардың аясындағы білім беру еңбір көп қырлы мәселелердің бірі болып табылады. Бұл саланың дамуын, келешегін зерттеу инклюзивтік білім беру аясының туындау, қалыптасу және жетілуіне дайындықты қалыптастыру жолын ретроспективтік-тарихи талдаудың қажеттілігін білдіреді. Бір жағынан педагогиканың өткен тарихи кезеңдері туралы білімсіз мүмкіндіктері шектеулі балаларды оқыту мен тәрбиелеу тарихын түсіну және түсіндіру мүмкін емес. Бір жағынан, білім беру жүйесін дамыту тарихы бойындағы жинақталған тәжірибені есепке ала отырып, білім беру жүйесінің даму келешегін негіздей отырып болжау қажет, соған орай қоғамның заманауи талаптарына сәйкес бұл жүйені қайтадан құру жолын жасау қажет.

Білім беру жүйесі қоғамның мәдени нормасы мен бағдарының құндылығы бейнеленетін және жүзеге асырылатын ерекше түрі ретінде туындайтын және дамитын мемлекеттік институт болып табылады. Сондықтан білім беру жүйесінің әрбір кезеңі бүтіндей қоғам дамуының тарихи кезеңдеріне тәуелді болады.

Мүмкіндіктері шектеулі балаларды кез келген тарихи дәуірдегі қолдау тәсілдемесі, ең алдымен сол кездегі қоғамның бұл адамдарға деген көзқарасын бейнелейді. Бірнеше жүздеген жылдар бойы болып жатқан өзгерістер негізінен әлемнің көптеген елдері үшін ортақ құбылыс болып табылады. Шетелдік ғылыми жұмыстарды талдау Еуропа елдері мен АҚШ-тағы мүмкіндіктері шектеулі адамдарға деген қоғамның басым көзқарасын барынша ашық бейнелейтін кезеңдерді ерекшелеуге мүмкіндік береді.

Қоғамның мүмкіндіктері шектеулі балаларға деген қатынасы көптеген факторларға: елдің әлеуметтік-экономикалық құрылысына, осы балаларға қатысты мемлекеттің саясатына, білім беру саласындағы заңнамалардың мазмұнына, ғылымның жағдайына, сондай-ақ нақты қоғамның мәдени және діни ерекшеліктеріне тәуелді болады [2].

Еуропа елдері мен АҚШ-тағы инклюзивтік білім берудің бар тұжырымдамаларын зерттеуді екі аспектіде жүргізген тиімді болады: философиялық және аналитикалық, себебі зерттеудің бұл түрі кез келген әлеуметтік саладағы қанадай да болмасын бір әлеуметтік құбылыстың қалыптасу тарихын есепке алып қана қоймайды, сонымен бірге осы құбылыстың ары қарайғы дамуы мен пайда болуын дайындайтын қоғамның философиялық түсінігінің жетілуін көрсетеді.

Инклюзивтік білім берудің дамуының философиялық зерттеу арнайы педагогикалық қызметтің дайындығын анықтауды және талдауды, білім беру үлгілерін негіздеу мен сынауды, мүмкіндіктері шектеулі балаларға білім беру жүйесін дамытудың болашағы мен басым жағын анықтауды білдіреді.

Білім беруге қатысы бойынша философия екі жағдайда: педагогикалық құбылыстың эволюциясын негіздейтін адам және оның әлеуметтік тұрмысы туралы жалпы түсініктер жүйесін қамтитын дүниетанымдық іргетас және инклюзивтік білім беру үдерісін зерттеуде әмбебап қағидалар мен тәсілдерді

қолдануды білдіретін әдіснамалық негіз ретінде әрекеттенеді [2, 3].

Философияда қоғамдық сананың бір түрі ретіндегі негізгі дүниетанымдық аспектілер ерекшеленеді: онтологиялық аспект болмыс құрылымындағы инклюзивтік білім берудің орнын анықтайды, аксиологиялық аспект педагогикалық басымдылықтардың қалыптасуына және білім берудің құнды дайындықтардың ашылуына көмектеседі. Мүмкіндігі шектеулі адам туралы ғылыми мәліметтер философиялық-антропологиялық аспектілердің негізінде жинақталады. Педагогикалық мәселенаманың тарихына деген философтардың көзқарасын қайтадан құру тарихи-философиялық аспектіде жүзеге асырылады. Әлеуметтік-философиялық аспект инклюзивтік тәсілдеменің әлеуметтік мәдени мәнмәтінде қалыптасуын қарастыруға мүмкіндік береді. Жоғарыда аталған аспектілерді есепке ала отырып, инклюзивтік білім берудің орнын анықтау берілген тәсілдемені жан-жақты қамтуға мүмкіндік береді [2-6].

Философиялық көзқарастардың қалыптасу тарихы дамуында ауытқушылықтары бар тұлғалардың қоғамдағы орнына, оларды әлеуметтендіру және бейімдеу мәселелеріне қатысты сан алуан көзқарастарды біледі. Ерте заманда ауытқушылықтарға қатысты көзқарастар жалпы философиялық орныққан пікірдің құрамдас бір бөлігі болып табылған. Көне философияға кемтар және ауру балалардан құтылу қажеттілігі туралы пікір тән болатын. Ерте заманғы Спартада ауытқушылық фактісінің өзі адамды тек қоғамнан аластату ғана емес, сондай-ақ оны өмірінен айыру үшін негіз болып саналған.

Гераклит еңбектерінде азап туралы адам өмірінің қайырымдылығы мен беймаралдылығының өлшеуі ретінде айтылған, адам өмірінің мақсаты – азаптан құтылу. Ертедегі грек философиясында адамның өзіне-өзі қол жұмсауының этикалық мағынасы азап пен дәрменсіздіктен құтылу құралы ретінде түсіндірілетіні де сондықтан болар.

Платонның ауытқушылық мәселесінің әлеуметтік мәні бар, алайда оның бұл мәселе жөнінде идеясына қарама-қайшылық та жоқ емес. Платон бойынша, ауытқушылық адамды жан мен тән үйлесімділігінен айырады, оны өзіне, сондай-ақ қоғам үшін пайдалы болу мүмкіндігінен айырады. Аристотель өз еңбектерінде ауытқушылықтардың пайда болуының мүмкін болатын себептері мен аурудың алдын алу жолдары туралы талқылайды. Оның «алтын орта» деген атақты тұжырымдамасының аясында денсаулықты сақтау мен оны сақтаудағы жетістіктер, соның ішінде адамдардың тұратын жері, неке қию уақыты, бала туудың тиімді жасы, балаларды тамақтандыру мен дамытуға және т.б. қатысты ұсынымдар берілген [2-6].

Негізінен діни түсініктер мен идеяларға негізделген орта ғасыр философиясы, «ауытқушылықты» күнәға бату нәтижесі, тәртіпке бағынбауға берілген жаза ретінде қарастырылған, яғни дамуында ауытқушылығы бар адамдарға деген көзқарас та осыған сәйкес болатын. Дін дамуында ауытқушылықтары бар адамдарға сайтан қонған деп санаса, қарапайым халық олардың бұл көзқарасын құптамай, ондай адамдарды «диуана», «мүсәпір» деп, қолдарынан келгенше көмектесуге тырысқан. Сол кездің өзінде «керексіз» адамдарға күтім жасау ізгілік іс, қайырымдылық көрсету деп саналған. Осындай қоғамдық көзқарастың терең түбінде ауытқушылықтары бар

тұлғаларға деген ізгілікті істердің бастамасы жатқан.

Қайта өркендеу дәуірінде алдыңғы қатардағы қоғам мүшелерінің діни санасыздықпен, көлгірлікпен күресуінің негізінде дамуында ауытқушылықтары бар тұлғаларға қатысты адам сүйгіштік сарындар дамуы жалғасады. Бұнда дәрігерлердің рөлдері өте үлкен болады. Осы кезеңдегі зайырлы ғылыми трактаттарда психикалық ауру және ақыл-ойы дамымаған адамдардың жандүниесіне кіруге, жан күйзелістерін емдеуге, дамуында ауытқушылықтары бар балаларды оқыту мен тәрбиелеуге деген алғашқы талпыныстар байқала басталды [3-7].

Педагогика өкілдерінің ішінде атақты педагог Я.А. Коменский дамуында ауытқушылықтары бар балаларды оқыту және тәрбиелеу қажеттіліктері туралы алғашқы рет өз пікірін айтты. Ян Амос Коменский ауытқушылықтары бар барлық балаларға білім беру мүмкін екендігі туралы сенімді болды: «Естімейтін, көрмейтін балаларды, сондай-ақ дене даму кемшілігі бар басқаларға білімді толық көлемде меңгерту мүмкін бе деген сұрақ туындағанда, мен: адамзаттық білім беруден адам еместерден басқа ешкімді де алып тастауға болмайды деп жауап беремін» [2-7].

Сонымен кейінгі орта ғасыр философиялық ұғынымдар дамуында сол кезде-ақ ауытқушылықтары бар тұлғаларды оқыту мен тәрбиелеу мүмкіндіктері туралы идеяда болды.

Дамуында ауытқушылықтары бар тұлғаларға педагогикалық-медициналық көмек көрсету тәжірибесінің дамуымен даму бұзылыстары бар балаларды оқыту және тәрбиелеу мәселесіне философиялық көзқарастың да дамуы дәйекті бола бастады және Жаңа заман кезеңінде ойша теориялық пайымдаудан практикалық мәліметтерді жүйелеуге көше бастады. Ағарту дәуірінің атақты өкілдері Дидро, Руссо кедейлерге, мүгедектер мен ауруларға мемлекеттік қайырымдылық көмегінің қажеттілігі туралы пікірлерін білдіреді. Олар дамуында ауытқушылықтары бар тұлғалар туралы қамқорлық мемлекеттің міндеті және өркениетті қоғамның белгісі болып табылады деген тезисті ұстанды. 1789-1793 жылдарда болған Француз революциясы дамуында ауытқушылықтары бар адамдардың мәселесіне ізгілікті көзқарас қалыптастыруға үлкен әсер етті. Бұл кезеңде бірінші рет «кем ақыл» жіктеуі пайда болды, ақыл-ойы дамымаған балаларды оқыту және тәрбиелеу қағидалары сипатталады. Дамуында ауытқушылықтары бар балаларға жаңа көзқарас қалыптастыруда француз дәрігерлері Ф. Пиннель, Ж. Эскироль, Ж. Итар, Э. Сегеннің еңбектері зор болды. Олардың тәжірибесі даму ауытқушылықтары бар балалармен жұмыстағы медициналық-педагогикалық тәсілдеменің қалыптасуына және медицина мен педагогиканың синтезіне негізделген емдік педагогиканың пайда болуынанегіз болды [7-12].

Сонымен қоғамдық пікір қойнауында жетілген өткен кезеңнің ізгілікті философиясы дамуында ауытқушылықтары бар балаларға медициналық-педагогикалық көмек көрсету тәжірибесінің туындауы және дамуы үшін қажетті әлеуметтік-мәдени негіз дайындады.

Соңғы жүз жыл бойында дамуында ауытқушылықтары бар адамдардың мәселелерінің философиялық тәсілдемесі сан алуан түрлі және көп жағдайда

осы мәселеге қарама-қайшы көзқарастармен баюды жалғастырды.

И. Кант өзінің антропологиялық тұжырымдамасында адамның жандүниесінің әлсіздігі мен ауруын жіктеуді жалғастырды және кедейлер мен мүгедектерге мемлекеттік қайырымдылық көмегінің қажеттілігі туралы атап көрсетті. Г. Гегель ауытқушылық мәселесін адамзаттық субъективтілік пен әлемнің объективтілігінің арасындағы қарама-қайшылықтың нәтижесі деп айтты. Философиялық ойлаудың фаталистикалық бағытының өкілдері Ф. Ницше мен А. Шопенгауэр ешқандай түзете араласудың қажеті жоқ деп ойлады, бұл философтар түзетудің барлық әдістерін табиғатқа қарсы және пайдасыз деп санады. Дамудың патологиялық ауытқушылығының әлеуметтік-экономикалық негізін ашып көрсеткен материализм өкілдерінің де (К. Маркс, Ф. Энгельс) пікірлерін ескере кету керек [2, 9-12].

Даму ауытқушылықтары бар тұлғаларға көмек көрсету аясының кеңеюіне экзистенциализм, психоанализ және постмодернизм өкілдерінің де көзқарастары мен идеяларының әсері үлкен болды. Экзистенциализм философиясында адамның өмір сүруінің шынайылығының шартына оның еркіндігінің басқа адамдардың еркіндігімен үйлесуі деп саналды (К. Ясперс, А. Камю және т.б.). Психоанализде А. Адлердің даму бұзылысы бар баланың дамуы туралы идеясы әлеуметтік бейімдеу мен әлеуметтік олқылықтың өтеміне бағытталған үдеріс ретінде дамыды. Постмодернизм өкілдері (М. Фуко, Ж. Делез және т.б.) қалыпты және патологиялық құбылыстардың, ессіздік пен сананың арасындағы шекараның жоқтығына баса назар аударады [2, 8, 9].

XIX ғасырда Еуропа елдері мен АҚШ-та болған саяси және әлеуметтік-экономикалық өзгерістер мүмкіндіктері шектеулі балаларға білім беру саласында мемлекеттік саясатты өзгертуге, жетілдіруге және кеңейтуге үлкен әсер етті. Еуропа елдерінде жалпыға бірдей міндетті ақысыз бастапқы білім беру туралы заңның қабылдануы осы санаттағы балаларды оқытуға арналған арнайы мекемелер жүйесінің құрылуына негіз болды, қаржыландыру көздерін анықтады, оқытудың мақсаттары мен тәсілдерін әзірлеуге көмектесті. Осылайша, көптеген еуропалық елдерде даму ауытқушылықтары бар балаларға арналған алғашқы оқу мекемелері ашыла бастады. Бұл кезде Австрия, Англия, Германия, Франция, Дания, Италия және басқа да елдерде дамуында ауытқушылықтары бар балаларға арнайы білім беруді ендіру туралы заңнамалық актілер қабылданды [3, 8-10].

Даму бұзылыстары бар балаларға қатысты қоғамдық санада үлкен өзгерістер болғанымен, заңнамада бұндай санаттағы балалардың жалпыға ортақ бастапқы білім алуына деген заңнаманың бекітілгенімен, қайырымдылық ұйымдарының өкілдерінің, ағартушы философтардың, сол замандағы озық педагогтарының ағарту жұмысын белсенді жүргізгендеріне қарамастан Еуропадағы көптеген елдер мен Америкадағы сегрегациялық мекемелер жүйесінің дамуына қатысты қоғамда сегрегация идеясы үстем болды. Даму бұзылыстары бар балаларды қоғамнан сегрегациялау саясаты тарихтың ары қарайғы кезеңдерінде, мемлекет пен үкіметтің пікірі бойынша толық дамымаған адамдарды арнайы мекемелерге күштеп жіберулері, кейіннен «құлттық тектік қорды былғау көзі» ретінде дамуы бұзылыстары бар адамдарды

міндетті түрде ұрықсыздандыру бағдарламасын әзірлеуге түрткі болды. Бұндай шаралар аймағына психикалық арулары бар, қояншық ауруы бар адамдарды, қайыршыларды, қылмыскерлерді, лас жерлерде тұратын қоғамның дамуына қауіп төндіретін белгілі бір санаттағы адамдарды жатқызды.

Н.Н. Малофеев өз еңбектерінде бұл кезде Еуропа елдерінде және Америкада дамуында бұзылыстары бар баларды қабылдап, нормативтік-құқықтық қор құрды, арнайы мектептерді қаржыландыру көздерін анықтады деп атап өтті [2-3].

XX ғасырдың екінші жартысында қоғам дамуында ауытқушылықтары бар адамдарға оң көзімен қарай бастады, бұған соғыстан кейінгі белсенді демократиялық үдерістер себепші болды. 1948 жылы «Адам құқықтарының жалпыға бірдей декларациясы» қабылданғаннан бастап, әлемдік қауымдастық өз өмірлерін ізлікті түрдегі халықаралық құқықтық актілерге сәйкес құра бастады.

Сонымен, тарихи-философиялық аспектіде инклюзивтік саясаттың құрылу үдерісі даму ауытқушылықтары бар тұлғалардың мәселелеріне даму ауытқушылықтары бар адамдар үшін әлеуметтік маңызды және әлеуметтік бағыттылықты жаңа тәсілдемені сапалы түрде қалыптастырумен сипатталады. Инклюзивтік білім берудің әлеуметтік-философиялық негізі қалыптасады.

Негізін құрайтын даму және либералдық-демократиялық қайта құру болып табылатын осы кезеңнің жаңа әлеуметтік-мәдени мәнмітінінде мемлекет және үкімет жағынан даму бұзылыстары бар балалардың білім алудағы мәселелеріне назар аударылуымен сипатталады. Аталған кезеңдегі Еуропадағы білім берудің ұлттық жүйесінің дамуының жалпы тенденциясы деп арнайы білім берудің заңнамалық негізін жетілдіру және мектептердің түрін және арнайы білім беру түрлерін жіктеуді санауға болады.

Осыған байланысты барлығын білім берумен қамтамасыз етуге, ерекше қажеттіліктерді қанағаттандыруға арналған ертедегі бастамалар символдық қағида ретінде қаралды деп айтуға болады. Аталған кезеңнің ерекшелігі қоғам идеологиясының мүмкіндіктері шектеулі адамдарды «жаппай азғындау қауіпі» ретінде қараудан ұзақ уақыт емдеу мен күтімді қажет ететін адамдар деп қабылдауға көшуге қатысты болып табылады. Еуропа елдерінде денсаулық сақтау және әлеуметтік қамсыздандыру жүйелерінің тереңінде туындаған мүгедек балалармен жұмысқа арналған тәсілдеменің медициналық үлгісі кеңінен қабылданып, дами бастады [8].

Еуропада интеграциялау үдерісі күшейе бастады және де 1957 жылы Еуропаның батыс елдері ғылым, мәдениет және білім беру мәселелеріне бірыңғай көзқарасты қалыптастыруға көмектесетін Еуропалық экономикалық қауымдастықты құру туралы келісімге келді. 1961 жылы қабылданған Еуропалық әлеуметтік хартия «дене бітімі мен ақыл-ойы дамымаған жұмысқа қабілетсіз тұлғаларды кәсіптік дайындау, жұмысқа қабілеті мен әлеуметтік оңалтуды қалпына келтіру құқығын» бекітеді.

БҰҰ бастамаларын жүзеге асыруға бағытталған төмендегі құжаттар құқықтық негіз болды: «Баланың құқығы туралы декларация» (1959 ж.); «Білім беру саласындағы кемсітушілікпен күрес туралы конвенция»

(1960 ж.); «Ақыл-ойы дамымаған тұлғалардың құқықтары туралы декларация» (1971 ж.); «Мүгедектердің құқықтары туралы декларация» (1975 ж.); «Мүгедектерге қатысты әрекеттердің дүниежүзілік бағдарламасы» (1982 ж.); «Баланың құқығы туралы конвенция» (1989 ж.) [13-17].

Осы заңнамалық құжаттарға сәйкес арнайы білім беру ұйымдарының жүйесі жетілдіріледі және оқуда қиындықтары, эмоционалдық бұзылыстары, әумесерлік мінез-құлқы, әлеуметтік және мәдени депривациясы бар балаларды тізімге қосқандағы арнайы білім алуға қажеттіліктері бар балалардың санаттарын жіктеу жаңартылады және нақтыланады, арнайы білім беру мектептерінің түрлерінің бір шама көбейгені, сондай-ақ арнайы білім берумен қамтылған балалар пайызының артқаны байқалады, психологиялық-педагогикалық көмек көрсетудің жас шамасының аймағы кеңейді, мектепке дейінгі және мектептен кейінгі мекемелер құрылады, даму бұзылыстары бар балалардың ата-аналарына әлеуметтік және сабағаттық көмек көрсететін қызметтер, сондай-ақ қайырымдылық, кәсіптік, қоғамдық ұйымдар, одақтар мен қауымдастықтар ұйымдастырылады [7-10].

Алайда арнайы білім беру жүйесіндегі барлық жағымды стратегияларды назарға ала отырып, арнайы білім беру мекемелерінің мәні мен құрылымы бұрынғыдай сегрегациялық қалыпта қалғаны халықаралық құқықтық құжаттардың іргелі базасы болып табылатын ізгілік қағидаларға қарама-қайшы келеді, арнайы білім беру жүйесі жалпы білім беру жүйесінен оқшауланған. Зерттеушілер балаларды арнайы білім беру мектептерінде оқшаулау оларды сегрегациялау және олардың құқықтарын бұзу деп қарастыра басталғанын байқады [9].

Осыған байланысты 1960-1970 жылдарда Еуропа мен Америкада мүгедек адамдардың дамуында бұзылыстары бар балалардың ата-аналарының, сондай-ақ қоғам мен білім беруде кемсітушілікпен күресуге бағытталған адвокаттар коллегиясы мүшелерінің жаппай қарсылықтары туындай бастады. Өткізілген шаралардың нәтижесінде 1960-1970 жылдарда Швецияда, содан кейін басқа да жоғары дамыған елдерде дамуында ауытқушылықтары бар адамдарға арналған ірі интернаттар, психиатриялық ауруханалар жабыла бастады.

1970 жылдары Швецияда Психикалық денсаулықты қорғаудың Дат қызмет басшысы Н. Бенк-Миккельсон және ақыл-ойы дамымаған адамдардың Ассоциациясының директоры Б. Нирье «нормалау» түсінігін ендіреді. Нормалау қағидасына мүмкіндіктері шектеулі адамдардың білім алуға, жұмыс істеуге, сондай-ақ өмірдің қалыптыға жақын жағдайына құқығы туралы ереже негіз болады [8].

Нормалау тұжырымдамасы медициналық үлгінің негізінде жатқан түсінікке балама болды. Нормалау тұжырымдамасының негізгі ережелері:

1) мүмкіндігі шектеулі баланың қажеттіліктері барлық балалардың қажеттіліктерімен бірдей, олардың ең бастысы – махаббат пен оның дамуын ынталандыратын жағдайды қажетсіну;

2) дамуында ерекшеліктері бар бала, ең бірінші кезекте ол бала, яғни ол қалыптыға барынша жақындатылған жағдайда өмір сүруге міндетті;

3) бала үшін ең жақсы жер оның туған үйі, жергілікті үкіметтің міндеті –

дамуында ерекшеліктері бар балалардың жанұяда тәрбиеленуіне көмектесу;

4) барлық балалар оқи алады, баланың даму бұзылысы қаншалықты ауыр болғанымен, оған білім алуға мүмкіндік берілуге тиісті.

Нормалау тұжырымдамасының негізін құраушы өзегі баланың міндетті түрде өзі өмір сүретін қоғамда қабылданған мәдениеттілік нормаға сәйкес тәрбиеленуі болып табылады.

Аталған тұжырымдама АҚШ-да, Канадада, содан кейін басқа елдерде қабылданды және қосымша зерттелді. Ол келесі 15-20 жыл бойы мүмкіндіктері шектеулі балаларға қатысты саясатты анықтады. АҚШ-да В. Вольфенсбергер «нормалау» терминінің баламалы нұсқасын ұсынды. В. Вольфенсбергер, Б. Нирьенің мүмкіндіктері шектеулі балаларды қоғамға табысты бейімдеуге көмектесетін әлеуметтік бағдарламалар мен қызметтерді әзірлеу қажеттілігі туралы пікірін қолдай отырып, барлық адамдардың құқығын нақтылау, адамдарды бірдей бағалау үшін «әлеуметтік рөлдерді сезіну» түсінігін ендіреді, яғни ол адамдарды нормативтік икемділіктер мен дағдыларды қалыптастыру мен қолдау, анықтау арқылы нормалауға болатыны туралы ашық жариялайды. Б. Нирье нормалауды осылай түсіну қате деп санады, нормалау қалыптының синонимі болып табылмайды және адамдардың нормалануға міндетті дегенді білдірмейді. Бұл бірінші кезектенормалаудың қоғамның өзі үшін мәні бар екенін баса көрсете отырып, қоғамның мүгедек адамды қабылдауын білдіреді. Негізінен нормалау үлгісі бала оны мектепке және қоғамға қабылдауға дайын болуға міндетті деп санады, бірақ қоғамдағы жеке ерекшеліктердің кең спекторын есепке алмады, норманың өлшемі туралы сұрақтар туындады [8, 18].

Қоғамдық институттарды ізгілендіру мүмкіндігі шектеулі адамды әлеуметтік оңалтуға жаңа көзқарастарды туындатуда жетекші рөл атқаратын өмірдің тәуелсіз түрін қалыптастыруға мүмкіндік берді.

Дамуында ауытқушылықтары бар тұлғалардың барынша дербес болудағы жетістіктерінің идеяларының өзектілігі тұлғаның әлеуметтік пайдалылығынан тәуелсіз, оның мүддесінің қоғам мүддесінен басымдылығына шартты болады. Өмірдің тәуелсіз бейнесінің тұжырымдамасы мүгедектің қаржылық жағынан тәуелсіздігін ғана емес, сонымен бірге оның барлық әлеуметтік-тұрмыстық жағдайларға (қатынас, қозғалу, физиологиялық қажеттіліктерін жүзеге асыру және т.б.) да тәуелді болмауын нақтылайды. Мүмкіндіктері шектеулі тұлғалардың бұл тәуелсіздікке қол жеткізуін қамтамасыз ету үшін жүзеге асырылатын құқықтар:

- материалдық қамсыздандыру мен қанағаттандырылғы өмір деңгейіне құқығы;

- өзінің құрдастарының әдеттегі өмір жағдайынан аса ерекшеленбейтін, мүмкіндігі шектеулі адам өзін жайлы сезінетін жағдайда өмір сүруге деген құқығы;

- қанау, қиянат етушілдіктен және қорлаудан қорғау құқығы; барынша дербестікке қол жеткізуге мүмкіндік беруге арналған шараларға (оның ішінде білім беруге) құқығы;

- олардың ерекше қажеттіліктеріне экономикалық және әлеуметтік жоспарланудың барлық сатыларында назар аударылуға деген құқығы [2, 8].

Сонымен тәуелсіз өмір түрі тұжырымдамасы әрбір адамның «әлеуметтік пайдалылығы» деген түсініктен ерекше әлеуметтік маңызыдылығын нақтылайды. Тәуелсіз өмір түрі тұжырымдамасы бойынша ең бастысы мүмкіндіктері шектеулі адамды қоғамның дені сау басым бөлігінің, оның әлеуметтік институттары, оның қоғамдық сана жағынан әлеуметтік-экономикалық және адамгершіліктік-этикалық тұрғыдан қысуды жою болып табылады.

Тәуелсіз өмір түрі тұжырымдамасы, біздің пікірімізше, бұл түсініктің аясында мүмкіндіктері шектеулі тұлғаларды қоғамға кіріктіру идеясының қалыптастырылумен маңызды болады.

1974 жылы Ұлыбританияда Мүмкіндіктері шектеулі тұлғалардың одағы (UPIAS) құрылды, ол мүгедектерді сегрегациялауға қарсы тұруға бағытталған. Осы одақтың мүшелерінің жарияланымдарында шектелген мүмкіндіктерді ұғынудың жаңа әлеуметтік тұжырымдамасы нақты қалыптастырылды: қоғамның құратын кедергілері мүмкіндіктері шектеулі адамдарға (әсіресе балаға) толық құнды өмір сүруіне мүмкіндік бермейді. Берілген тұжырымдама ары қарай мүгедектіліктің әлеуметтік тұжырымдамасы ретінде өз дамуын жалғастырды.

АҚШ-да ХХ ғасырдың 60-ншы жылдарының өзінде балаларды бірге оқыту жүйесін жүзеге асыру мүмкіндігі іздестіріле бастады. Егер Еуропада оларға көптеген заңнамалық актілермен қолдау көрсетілсе, АҚШ-да бірге оқыту идеясы жаңа педагогикалық жолдар мен тәжірибелер арқылы зерттелді. Сонымен, 1962 жылы АҚШ-да М. Рейнольдс мүмкіндіктері шектеулі балалардың «ерекшеліктер әдеттегілерге қарағанда көп емес» қағидасы бойынша жалпы білім беру үдерісіне қатысудағы жетістіктер қарастырылатын арнайы білім беру бағдарламасын жариялады. 1970 жылы американдық ғалым И. Дено ұқсас тұжырымдаманы «Каскад» үлгісін ұсынады [8]. Бұл тұжырымдамамен мүмкіндігі шектеулі балаға жалпы үдерісте (mainstream) мүмкіндігінше тиімді өзара әрекеттенуге мүмкіндік беретін әлеуметтік-педагогикалық шаралар жүйесі көтеріледі. 1975 жылы АҚШ-да «Мүгедек балаларға білім беру туралы» 94-148 заңдарының қабылдануларына байланысты білім берудегі интеграциялау үдерісіне құқықтық негіз берілді. Бұл заң мелекеттік мектептердегі мүгедек балалардың федералдық бюджет есебінен ақысыз білім алуқұқығын қамтамасыз етті.

Англияда 1978 жылы Даму ауытқушылықтары бар балалар мен жасөспірімдерді оқыту жағдайын зерттеу бойынша комитет М. Уорноктың баяндамасын жариялады, бұл баяндамада инклюзивтік білім беруді мүмкіндіктері шектеулі балаларды жалпы білім беру жүйесіне кіріктіру арқылы дамыту келешегі белгіленді. 1981 жылы Білім беру туралы заң бұл бағытты бекітті. М. Уорнокқа дейін мүмкіндіктері шектеулі балаларға қатысты «ақыл-ойы дамымаған» және «оқи алмайтындар» деген терминдер пайдаланылды. М. Уорноктың зерттеу жұмыстары сыныптағы бес баланың біреуінің қандай да бір сәттерде оқуда қиындықтарға кездесетінін, яғни оқуда қиындықтары бар балалардың оларға аңғарым қойылып, емдейтін жетіспеушілік үлгісі аясында болуға тиісті емес екенін көрсетті. М. Уорнок оқудағы сәтсіздіктер баланың

мінездемесі және сарапшы мамандар емес, баланы оқытуда маңызды рөл атқаратын мұғалімнің педагогикалық әрекетінің нәтижесімен өзара әрекеттестікте және өзара шарттылықта тығыз байланыстыра қаралу керектігін дәлелдеді. Комитет «ақыл-ойы дамымаған» терминді «оқу материалын меңгерудегі қиындықтармен» ауыстыруды ұсынды.

М. Уорнокқа үндес зерттеушілер Р. Кролл, Д. Мосис и С. Данлоп «оқу материалын меңгерудегі қиындықтар» түсінігін оқытумен байланысты мәселелердің бір түрі ретіндегі «бейәлеуметтік тәртіп» түсінігін ендірумен біршама кеңейтті [8].

1981 жылы Білім беру туралы заңға М. Уорноктың көптеген ұсыныстары енді, «мүгедек балалар» терминін «ерекше қажеттіліктері бар балалар» деген түсінікпен ауыстырылды, осы санаттағы балаларды жалпы білім беру мектебінде оқытудың қажетті түрімен қамтамасыз етуге шақырды. Ерекше балаларға көмек пен қолдау көрсету мақсатында мектептік үйлестіруші лауазымы ендірілді.

Бұл кезде АҚШ білім беру саясатында заманауи америкалық саясаттың бағытын анықтайтын, жалпы және арнайы білім беруді біріктіруге негізделген бір қатар заңнамалық актілер қабылдады:

- мұғалімдерді мүмкіндіктері шектеулі балаларға білім беру жауапкершілігін алуға шақырған үндеуі бар 1980 жылғы білім беру реформасы;
- Білім беру сапасы бойынша мәселелер бойынша ұлттық комиссияға ұсынылған Р. Рейганның «Ұлттық қауіптер: білім беру реформасына арналған императив» тақырыбындағы баяндамасы (1983 ж.);
- даму бұзылыстары бар мүгедектерге білім беру туралы заң (1990 ж.).

Алайда АҚШ жалпы мектептеріне интеграциялық білім беру инновациясын тәжірибеге ендіру, ең алдымен жалпы білім беру мектептерінің мұғалімдерінің білім алуда ерекше қажеттіліктері бар балаларды оқыту үшін қажетті талаптармен қамтамасыз етуге, сондай-ақ олардың құрдастарымен қатынасқа дайын еместігіне байланысты бір қатар мәселелер туындады. Сол кездегі жүргізілген зерттеу жұмыстарының нәтижелері бойынша мұғалімдердің кәсіптік әрекеттің жаңа түріне және оларға артылған жаңа жауапкершілікке дайын еместігін анықтады. Білім алуда ерекше қажеттіліктері бар балаларға арналған арнайы жағдайларды құруға бағытталған интеграциялау үдерісінің білім беру мен оқу-тәрбиелеу үдерісінің бұрынғы қалыптасқан жүйесі аясында жүріп жатқаны қиындық тудырды. XX ғасырдың екінші жартысында көптеген елдерде мүмкіндіктері шектеулі балаларды арнайы білім беру мектептерінен жалпы білім беру мектептеріне жай ғана көшіру жолымен жүргізілген осы санаттағы балаларды интеграциялау талпыныстары тиімсіз болды [8-10].

Заманауи әлеуметтік-философиялық мағынадағы интеграция әдеттегі адамдардың және қоғам және оның жүйе бөлігі (білім беру институттарының жүйе бөлігі) қолдайтын және дамытатын (немесе қолдамайтын) мүмкіндіктері шектеулі адамдармен бірге тіршілік етуінің түрі ретінде түсіндіріледі, қоғамның барлық мүшелерінің қатысуға қатысты таңдау құқықтары бар.

Әлеуметтік тірлік түрі ретіндегі интеграция ерекше қажеттіліктері бар адамның барлық әлеуметтік үдерістерге, білім берудің барлық сатыларына, дем

алу үдерісіне, жұмысқа, әр түрлі әлеуметтік рөлдер мен атқарымдарға шексіз қатысу және оның мөлшерін, түрін және тәсілдерін еркін таңдау құқықтарын қарастырады. Бұл құқықтар әлемнің көптеген дамыған елдерінде заңнамамен бекітілген.

Шет елдік зерттеулер менинклюзивтік білім беру тұжырымдамасының негізінде педагогиканың теориясы мен әдіснамасында шет елдік педагогикадағы инклюзивтік білім берудің теориялық-әдіснамалық негізі болып табылатын, өзінің дамуында даралыққа, әлеуметтік феноменологиялық және әлеуметтік-экономикалық сияқты бағыттар берген интербелсенді тәсілдемеге ауысатын философиялық экзистенциализм, прагматизм, постмодернизм, феноменология идеялары жатыр. Мысалы, экзистенциализм философиясы орталық идеяны – экзистенцияны, яғни өзіне және қоршаған әлемге қатысты өзінің әрекетіне жауапты әрбір адам жеке тұлға, қайталанбас және еркін тұлға ретінде сезінуге мүмкіндік беретінадамның негізгі өзегі «Мен» идеясын көтермелей отырып, мүмкіндігі шектеулі адамға, оның жеке және әлеуметтік тірлігіне, жаңа көзқарас ұсынды. Феноменология мен экзистенциализм инклюзивтік білім берудің педагогикалық технологиясында әзірленген ізгілікті педагогиканың философиялық бастауы болдым [9-12, 19].

Әлеуметтік және білім беру талаптары мүмкіндігі шектеулі адамның барынша дербес, тәуелсіз болуына, белсенді және жауапты, өмірлік ұстанымы бар, өзін осы қоғамда көрсете білетін, қоғамның тең құқылы мүшесі болуына көмектесуге бағытталған. Мүмкіндіктері шектеулі тұлғалардың дербес және тәуелсіз өмір сүру тұжырымдамасы бүгінгі күні инклюзивтік білім берудің мақсаты мен мазмұнын анықтайды.

1994 жылы Испанияда (Саламанка қаласы) өткен ерекше қажеттіліктері бар тұлғаларға білім беру бойынша дүниежүзілік конференция әлемдік педагогикалық қауымдастық үшін маңызды оқиға болды.

Педагогикаға «инклюзия» термині ендірілді, инклюзивтік білім беру қағидалары жарияланды. Ерекше қажеттіліктері бар тұлғаларға білім беру қағидалары, саясаты және практикалық әрекеті туралы саламандық декларация халықаралық құжаттарға негіз болғандардың бірі. Саламанкалық декларацияны қарастыра отырып, білім беру аясындағы жағымды тәжірибені жинақтайтын осы құжат инклюзияны білім беруді дамытудың басты бағыты деп декларациялайды, оның қағидалық ерекшелігіне білім беру жүйесінің әрбір баланың ерекшеліктері мен қажеттіліктеріне сәйкес иілімді болуға міндетті екендігі жатады [21].

Дакарлық әрекеттер жоспары (Dakar Framework for Action) және жаңа мың жылдықтағы білім беруді дамыту Мақсаттары (Millennium Development Goals on Education) барлығына арналған білім берумен қамтамасыз етудің заманауи және толық тәсілдемесін ұсынады [22].

Сонымен бірге, инклюзивтік білім беру мәселелерін талқылау халықаралық форумдарда мүмкіндіктері шектеулі балалар туралы алаңдаушылықтың күшеюінде маңызды рөл атқарды, оны мүмкіндіктері шектеулі балаларға ғана қатысты тұжырымдама немесе жалпы білім беру тәсілдемесі ретінде емес, барлық топтардағы балалардың, мысалы, қыз

балалардың, сыған балаларының немесе жұмыс істейтін балалардың білім алуға деген құқықтарын жүзеге асыру тәсілдемесі ретінде қарастыру керек.

2008 жылы ЮНЕСКО инклюзивтік білім беру қағидаларын жүзеге асыру үшін инклюзивтік білім беру тұжырымдамасын кеңінен түсінуді мәлімдеді, *«қоғамның барлық топтарын тең құқылы білім беру мүмкіндігімен қамтамасыз ету және өмір бойы оқыту, тұрақты дамыту мақсатында білім беруді қолдаудың басты қағидасы ретінде қарастыруға болады»*. Сонымен бірге, мүмкіндіктері шектеулі балалар біртекті топ емес. Оларды жалпы жіктеу қағидасы бойынша жынысына, экономикалық жағдайына, этникалық тобына немесе олардың үйлесімділіктеріне қарай жіктеуге болады. Осы балалардың осы топтардың біреуіне немесе бірнеше топтарына жатуы қиындықтарды арттырады, сондықтан білім беру құқығын жүзеге асыру үшін қаржы бөлгенде осындай көптеген әлсіздіктерді есепке алу қажет болады [23].

Инклюзивтік білім берудің негізгі іргелі тұжырымдамасы әрбір тұлғаны оның дене тұрғасындағы жағдайына тәуелсіз, оның құндылығын және ерекшелігін тану және мүмкіндіктері шектеулі балалардың табысты әлеуметтенулерін қамтамасыз ететін арнайы жағдайларды туғызу бағыттылығы болып табылады.

Қорытындылай келе, әлемнің әр түрлі елдеріндегі инклюзивтік тәсілдемелерді қалыптастыру үдерісі нақты әлеуметтік-мәдени жағдайларды және басшының саясаттық еркін есепке алынып жүргенін байқауға болады. Педагогикадағы инклюзивтік тәсілдеме құбылысының әлеуметтік мәдени мәнмәтінін қарастыруға көмектесетін тарихи-философиялық аспектінің инклюзивтік білім берудің заманауи жағдайын түсіну үшін үлкен мәні бар. Инклюзивтік білім беру – бұл оны жүзеге асыру үшін оның жүйелілігін және дәйектілігін, үзіліссіздігін және кешенді тәсілдемесін талап ететін білім беруді дамытудың ұзақ мезімді стратегиясы.

2 Инклюзивтік білім беруге тұжырымдамалық тәсілдемелер

Инклюзивтік білім берудің мағыналық педагогикалық парадигмасы әр түрлі халықаралық ұйымдармен түсіндіріледі.

ЮНЕСКО инклюзивтік білім беруді «барлық оқушылардың сан алуан түрлі қажеттіліктерін олардың оқуға, мәдени әрекеттенуге және қоғам өміріне қатысуларын кеңейту жолымен, сондай-ақ білім беру жүйесінің аясында әлеуметтік оқшаулау деңгейін төмендету және одан шығып қалуды болдырмау жолымен қанағаттандыруға бағытталған үдеріс. Бұл үдеріс мазмұнындағы өзгерістермен және қайта құрулармен, тәсілдемемен, құрылымдар мен стратегиялармен байланысты, ал жас шамасы сәйкес барлық балаларды қамтитын жалпы тұджырымдама және барлық балаларды білім берумен қамтамасыз ету мемлекеттік міндет деген сенімділік оның ерекшелігі болып табылады».

Инклюзивтік білім беру нормадан ауытқуды немесе бұзылыстарды есепке алатын тәсілдемемен ерекшеленетін педагогикалық тәсілдемені пайдалануды қарастырады. Басқа сөзбен айтқанда, осы тәсілдеменің аясында төмендегілерді тірек етеді:

- әрбір оқушының когнитивтік дағдылар жүйесінде емес, білім алу бойынша мүмкіндіктерін ашу;

- оқушылардың кемшіліктеріне назар аудару қажеттілігіне емес, оқыту бағдарламасы мен пәнаралық педагогиканы қайта құру;

- мұғалімдердің кәсіптілігінің негізгі дәлелі ретіндегі пән бойынша арнайы білімнің болуына емес, оқушының оқу үдерісіне белсене қатысуын қамтамасыз ете білу;

- үлгерімі нашар оқушыларға арналған оқытудың барабар бағдарламасын әзірлеуге емес, сараланған және/немесе дараланған оқытудың негізіндегі барлығына арналған жалпы оқу бағдарламасын құру;

- оқушыларды оқшаулайтын емес, инклюзияны жүзеге асыратын мұғалімдерді [23].

Дүниежүзіндегі әлсіз және бақытсыз балалар жергілікті мектепке қолжетімділікке деген өзінің құқығын жүзеге асыра алулары үшін білім беру жүйесін, сондай-ақ білім беру саласында жұмыс істейтін адамдардың құндылықтары мен қағидаларын түбегейлі өзгерту керек.

Инклюзивтік білім берудің ең басты тәсілдемесі батылдык:

- инклюзия құндылықтарын практикада жүзеге асыру;

- әрбір баланың өмірін бірдей құнды деп санау;

- қатысу сезімі бардың әрқайсысына көмектесу;

- балаларға оқыту және сабақ беру үдерістеріне қатысуға көмектесу;

- оқшаулау аймағын, кемсітушілікті және оқу мен қатысуға бөгет болатын кедергілердің санын азайту;

- әрбір балаға қатысты сан алуан және сыйласымдылық және тең құқықтық қатынасты қалыптастыру мақсатында мәдениеттілікті, саясат пен тәжірибені дамыту.

Инклюзияның артықшылығын адам құқығын сақтауға байланысты туындайтын ізгілік ниеттерден, сондай-ақ адамдардың білім алу арқылы қоғамға тигізер пайдасынан да байқауға болады:

- инклюзия барлық балаларды бірге оқыту арқылы мектептегі алуан-түрлі қарым-қатынасты жақсарта алады және сонысымен әлеуметтік үлкен ұйымшылдыққа көмектеседі;

- мүмкіндіктері шектеулі балалар стигматизацияға азырақ ұшырайды, ол оларды әлеуметтік кіріктірумен қамтамасыз етеді;

- мүмкіндіктері шектелмеген балалар шыдамдылыққа, ерекшеліктерді тануға, сан алуандылықты сыйлауға үйренеді;

- мүмкіндіктері шектеулі балалар арнайы мектептердің оқу жоспарымен салыстырғанда оқытудың кең бағдарламасымен оқу мүмкіндігін алады;

- инклюзия жеке мекемелердегі сегрегациялау жағдайымен салыстырғанда балалардың оқудағы үлгерімдерінің жоғарылауына көмектеседі.

Оқу түріндегі инклюзивтік білім беру барлық балалар үшін тиімді, себебі ол жоспарлау әдістемесіне, мектептік білім беруді жүзеге асыру және оны бағалауға маңызды өзгерістер ендіреді, білім беру адамдарды өзінің құқықтарын жүзеге асыруға, оларды қоғамда қорғауға және қоғамда, сондай-ақ білім беру саласында демократизациялау және даралау үдерісіне өз үлесін қосумен қамтамасыз ету құралы болып табылады.

Сонымен бірге, инклюзивтік білім беру пайдасына экономикалық дәлелдемелер де келтіріледі. 1997 жылы қазан айында өткізілген Бала құқығы бойынша комитет өткізген Мүмкіндіктері шектеулі балалардың құқық мәселелерін жалпы талдау күнінің нәтижесі бойынша жасалған тұжырымданың біреуі – ол мүмкіндіктері шектеулі балалардың қоғам үшін масыл емес, олар да қоғамға өз үлесін қосатын қоғам мүшесі екендігін мойындаудың маңыздылығына қатысты болды. Дүниежүзілік банкінің бағалауы бойынша, әлемдегі кедейлердің шамамен бесеуінің біреуі мүмкіндігі шектеулі тұлға болып табылады (1999 жыл), ал өзінің 2005 жылғы зерттеулерінің нәтижесінде Дүниежүзілік банкі: *«мүмкіндіктері шектеулі балалардың оларға жоғары пайда алуға мүмкіндік беретін адамдық капиталды – тәжірибе мен білімді алуға деген мүмкіндігі болуы бірталай, сол себептен тіршілік әрекетінің шектелуін бір жағынан ұзақ мерзімді кедейлікпен де ассоциациялауға болады»*, – деп тұжырымдама жасады.

Мүмкіндіктері шектеулі балаларға білім беру – жақсы инвестиция. Дүниежүзілік банкінің баяндамасында бұл адамның әлеуметтік қажеттіліктеріне кететін шығынды және адамның қазіргі кезде де болашақта да мемлекетке тәуелділігін азайтуға мүмкіндік береді деп аталып өтті. Сонымен бірге, бұл жанұяның басқа мүшелерін оны күтуіне қатысты міндеттемеден босатады, оларға өз уақытын жұмысына және өнімдік әрекеттің басқа түрлеріне жұмсауға мүмкіндік береді [24].

Жоғарыда қаралып өткен құжаттар оларды міндетті түрде орындау қажеттілігін білдірмейді, алайда кейбір елдер оларды өздерінің ұлттық заңнамаларына ұсыным ретінде кіргізген. Білім беру сияқты маңызды саланы қалыптастыру әрбір нақты елдің әдет-ғұрпы мен даму деңгейіне тәуелді

болады, сондықтан халықаралық актілер қатысушы елдердің жалпы бағыты мен қағидаларын анықтайды.

Білім алудағы ерекше қажеттіліктерді дамыту бойынша Еуропалық Агенттік теориялық вариативті көзқарасты ұсынады. Аталған халықаралық ұйымның тұжырымдамалық идеологиясы инклюзивтік білім беруді әр түрлі қалыптан қарастыру мүмкіндігіне негізделеді. Осылайша барлық балаларға арналған инклюзивтік білім беру білім алу үшін орынды таңдау (мультивариативті) ретінде, білім берудің ерекше жүйесі (екі жақты тәсілдеме) немесе бір орта шеңберінде жалпы білім беру мектебі немесе сыныбы (EADSNE) ұсынылатын қызмет спектрі ретінде қарастырылуы мүмкін.

Инклюзивтік білім беруді педагогикалық қырынан түсіндіру әр түрлі нормативтік актілер атрибуты болатын белгілі бір құқықтық аспектілерде бейнеленеді. Оқыту түріндегі инклюзивтік білім алудың мазмұндық жағы «Ерекше қажеттіліктері бар тұлғаларға білім беру аясындағы қағидалар, саясат және тәжірибелік әрекеттер туралы Саламанкалық Декларацияда» ашып көрсетіледі. Оның ережелеріне сәйкес барлық балалардың ерекшеліктері, оқуға бейімділігі мен қажеттілігі болады. Сондықтан барлық оқушылардың сан алуан ерекшеліктері мен қажеттіліктерін қанағаттандыру мақсатында аталған құжатта оқытудың инклюзивтік білім беру түрін құрудың тиімділігі дәлелденеді, себебі инклюзивтік білім беру жүйесі мүмкіндіктері шектеулі балалардың әлеуметтену келешегін кеңейту үшін, оларды кемсітушілік элементтерін жоюға және мүмкіндіктері шектеулі балаларды қоғамның тіршілік әрекетіне белсенді қатысуына көмектесетін, білім берудің сапалы қызметтерімен қамтамасыз етуге жақсырақ жағдай жасауға мүмкіндік береді [21].

Бала құқығы туралы конвенция балалардың жеке ерекшеліктеріне тәуелсіз білім берудегі оқшаулау элементтерін жойып, барлық балалар үшін инклюзивтік қауымдастық құрудың логикалық жалғасы болып табылады. Сонымен аталған Конвенцияның 28-бабында барлық мемлекеттер баланың білім алу құқығын мойындайды, ал белгіленген құқықтарды жүзеге асырудың құралдық тактикасы ретінде ақысыз пен міндетті бастапқы білім беруді, сондай-ақ әр түрлі формадағы орта білім алуға қолжетімділікті ендіреді, ал бұл барлық балаларға өздерінің әлеуетті мүмкіндіктерін жүзеге асыруға және инклюзияның тәжірибелік стратегиясын әзірлеуге мүмкіндік береді [18].

Мүгедектер құқығы туралы конвенцияда да оқшаулау сәттерді жоюдың педагогикалық орталық механизмі ретіндегі инклюзивтік білім берудің мағыналық элементтері бар. Әдеттегідей еместің бір түрі ретіндегі мүгедектілік инклюзивтік білім берудің жетістіктері мен әлеуметтендірудің тиімділігі үшін ерекше кедергі болады.

Халықаралық қауымдастықта барлық балаларды оқытудың тиімді тактикасы ретінде танылған инклюзивтік білім беру әрбір бала өзінің қажеттілігі мен мұқтажына сәйкес көмек алатын, сапалы қолдау көрсететін кешенді құрылымды білдіреді.

Талдау барысында білім алуда ерекше қажеттіліктері бар балаларды инклюзивтік оқытудың ұсынылған интерпретациясын оқытудың инклюзивтік түрін коммуникативті-интербелсенді кешен ретінде сипаттауға болады [17].

Ағылшын зерттеушілері Т. Бут, М. Эйнск және А. Дайзонның әзірлеген инклюзия индексіне сәйкес инклюзивтік білім беру үдерісі баланы дамытудың оқулық, әлеуметтік, психологиялық, тұлғалық міндеттерінің өзара байланысын білдіреді. Инклюзивтік білім беру кеңістігінің атқарымының табыстылығы мен сәтсіздігі аталған мақсаттық ұстанымдарды шешу деңгейіне негізделеді. Олардың тиімді шешілуі бұл нормалау тенденциясын белсенді ендіруге жеке ерекшеліктерді оқу әрекетін жүзеге асыруға қажетті күштің шектелуі ретінде түсіндірілмей, керісінше білім беруде инклюзияны құрудағы жағымды ынталандырамалар сапасында анықталуы білім алуда ерекше қажеттіліктері бар балаға өзін құрдастарының арасында еркін сезінуге мүмкіндік береді [25].

Зерттеушілердің инклюзивті білім беру ортасының орталық компоненттерінің ерекшелеген мәліметтерін тірек ете отырып, біз тәжірибелік ендірудің педагогикалық мақсаттылық жағынан бірқатар жағымды сәттерді құрайтынын байқадық.

1. Барлық оқушылардың және білім беру мекемелерінің персоналдарын тең бағалау. Бағалауды тек академиялық жоспарлау жағынан емес, оның әлеуметтік ынталандырамалар жағынан түсіну өзара әрекеттенудің педагогикалық әдептілік түрін құруға мүмкіндік береді. Әрбір баланың әлеуметтік бағалылығын тану мен инклюзивтік сынып мұғалімінен тұратын екі сатылы көрініс инклюзия индексінің көрсетілген аспектісінің жағымды сәті болып табылады. Бұндай тәсілдеме инклюзивтік білім беру ортасын бүтіндей ырықтандыруға және білім беру мен тәрбиелеу үдерісінің әрбір субъектісіне қатысты үлгіні құруға мүмкіндік береді.

2. Мектептік инклюзивтік қауымдастық өміріндегі барлық балалардың қатысуын кеңейту және оларды мектептің мәдени өмірінен шығарып тастауды азайту. Барлық балаларды инклюзивтік сыныптың бар әлеуметтік жағдайларына қосуды арттыру барлық балаларға өздерінің жеке ерекшеліктерінің айқындығына тәуелсіз өзінің әлеуметтік мүмкіндіктерін барынша ашуға мүмкіндік береді. Берілген үдерістің педагогикалық мағынада позитивтілігіне академиялық және әлеуметтік нәтижелерді жақсарту үшін ынталандырма болып табылатын әрбір баланың уәждемелік-қажеттілік аясының біршама баюы жатады. Мектеп ұжымының өміріне тікелей қатысу жағдайында ғана барлық балалардың өзінің әлеуметтік субъективтілік деңгейін арттыра отырып, әдеттегідей емес сыныптасына қажетті қызметтерді тең деңгейде алу және ұсыну құқығы болатын инклюзивтік сыныпты қолдаудың өзара байланысты жүйесін құру мүмкін болады.

3. Инклюзивтік білім беру ортасын құрудағы білім алудағы қажеттіліктерді теориялық түсінудің және практиканың, мәдениеттің қайта құрылымдалуы. Мектептік инклюзивтік қауымдастық барлық ауытқушылықтар жеке тұлғаның бөлінбес атрибуты ретінде қарастырылатын, әдеттегі еместердің кез келген түріне қатынасты дәйектілікпен қайта қараудан тұратын, эволюциялық тұрақты әрекетті білдіреді. Аталған құбылыстың педагогикалық позитивтілігі тіршілік көзінің әдеттегідей емес байқалымдарына толеранттылықтың, адамдық абыройды сыйлаудың, қабылдаудың тәртіптің

стратегиялары көрсетілетін білім беру үдерісінің жаңа сапалы ізгілікті жолын құрудан тұрады. Бұндай тұжырымдамалық қайта бағалаудың тәрбиелік рөлі «ерекше» баланы балалардың ұжымына қосуды нормалауға кедергі келтіретін бүлдіргіш күштер элементімен емес, позитивтілік атқарымдылық тұрғысынан түсіндірілетін әлеуметтік естілімнің сапалы жаңа қалпымен анықталады.

4. Білім алуға ерекше қажеттіліктері бар тұлғалардың ғана емес барлық балалардың оқуы мен қатысуына қатысты кедергілерді азайту. Кедергілерді жою әрбір бала оқытатын қауымның дамуына қосуға шамасы келген үлесіне қарай бағаланатын, иілімді қабылдау ортасын құруға мүмкіндік береді.

5. Барлық оқушыларды әр түрлі себептерге қарай әлі де жойылмаған кедергілерді жеңудің тиімді стратегияларына үйрету. Бұл әр түрлі жағдайларға байланысты әлеуметтік-педагогикалық, психологиялық немесе дене тұрғысынан қарама-қайшылықтарға кездескен мүгедектердің өмірге ерекше төзімділігіне үйретеді. Педагогикалық компоненті кедергілерді уақытша қиындық деп түсінуден білінетін ішкі және сыртқы өнімділіктен анықталады. Оларды жеңуде инклюзивтік білім берудің барлық субъектілерінде өзін-өзі реттеудің айқын механизмі қалыптасады, алайда бұндай құбылыс барлық оқушыларды тұлғалық және дене тұрғысы түріндегі туындауы мүмкін қайшылықтарға мақсатты бағытта жеңуге дайындаған жағдайында ғана мүмкін болады.

6. Оқушылардың арасындағы айырмашылықты қалыпты әлеуметтік және академиялық үдерісті тежейтін қиындық ретінде емес, адамзаттың саналуандылығының табиғи механизмі ретінде түсіну. Білім алуға ерекше қажеттіліктердің сан алуандылығы әрбір адамның өзіндік қайталанбас ерекшеліктері, оқуға деген қабілеттері мен белгілері болатын кез келген адам аясында, тұлғалық-бағдарлық өзара иілімді әрекеттенуі мектептік инклюзивтік қауымдастықтың сәтті өмір сүруінің негізі деп қабылданады.

7. Оқушылардың сапалы білім алуға берілген құқығы туралы білімін кеңейту. Бұл балалардың заңнамалық мүмкіндігінің өзіндік спектрі туралы тұрақты құқықтың біліміне негізделеді. Құқықтары мен міндеттері бар өзінің құқықтық мәртебесі туралы қарапайым негізгі білімді меңгеру балаларға танымдық қорды интериоризациялауға көмектеседі. Бұндай ұстаным мүмкіндігі шектеулі балаға инклюзивтік білім беруді мемлекеттің сапалы біліммен қамтамасыз ету міндеттемесі ретіндегі табиғи үдеріс ретінде емес, қайырымдылық акциясы ретінде қабылдаудан, инклюзивтік білім беруді педагогикалық-филантропиялық қабылдаудан құтылуға мүмкіндік береді.

8. Жалпы мектеп жүйесін оқушылар үшін ғана емес, сондай-ақ инклюзивтік білім беру кеңістігінің мұғалімдері үшін де жақсарту. Мектептік құрылым көптеген сыртқы факторлардың әсеріндегі иілімді интербелсенді жүйе ретінде түсіндіріледі. Бұл жағдайдағы педагогикалық сәйкестілік мұғалімнің өз жұмысының тактикасын орта талабына қарай барынша жылдам өзгерте білу қабілетімен анықталады.

9. Жергілікті қауымдастықтың кеңеюі мен шынайы инклюзияның жетістікке жетуіндегі мектептің рөлінің артуы. Мектеп әлеуметтік қатынастылықты ендіру үшін тәжірибе алаңы болатын өзіндік микросоциум

ретінде түсіндіріледі. Барлық балалар алдымен ерекше қажеттіліктері бар балалармен өзара әрекеттену тәжірибесін меңгереді, содан кейін нормадан кез келген ауытқушылықты эмпатиялық тұрғыда қабылдайды.

10. Мектепте және қоршаған ортада алынған тіршіліктегі әлеуметтік дағдылармен арасындағы өзара байланыс. Қандай болмасын шектеулер әлеуметтік-тұрмыстық түрдегі практикалық икемділіктер мен дағдыларда жетіспеушілікті тудырады. Сондықтан инклюзивтік түрдегі білім беру әрқашанда кез келген даму бұзылыстары бар бала мектепте алған білімі мен икемділіктерін шынайы өмірде байқап көру кезінде туындаған мәселелерді бүтіндей көруі үшін құрылады. Инклюзивтік білім беру индексінің көрсетілген құрылымдық элементінің педагогикалық құндылығы оның заттық-атқарымдық жағын күшейту мүмкіндігінде болады.

11. Инклюзивтік білім беру фактісін қоғамға кіріктірудің кешенді механизмін құру бөлігі ретінде түсіну. Көрсетілген бөлшектеу инклюзивтік сынып мұғаліміне білім алуда ерекше қажеттілігі бар баланың ары қарайғы өмір сүруіне қажетті дайындық түрін таңдауға мүмкіндік береді. Педагогикалық тұрғыдан бұндай жағдай баланы оның тіршілік қарекетінің әр түрлі аймағына қосуға арналған жағымды жағдай тудыратындықтан, инклюзиядағы фрагменттік пен тұрақсыздықты жоюға мүмкіндік береді [25].

Шет елдік түсіндірмелер аясындағы инклюзияның индексі талдау бірыңғай ортақ желіні – оқытудың инклюзивтік стратегиясын табысты жүзеге асыру үшін негізгі талап ретіндегі ортаға көзделуді анықтайды. Философиялық-педагогикалық түрдегі инклюзивтік білім беруді батыстық түсіндірулер жалпыланған, тұжырымдалған және оқыту мен тәрбиелеу үдерісінің даралығы мен дербестігіне үлкен бағытталу жағдайында бүтіндей көру ұсынылады.

Инклюзивтік білім беруді мазмұнды түсіну оның құрылымдық-болмыстық сипаттамасын нақты ұғынуға негізделеді. Оқытудың инклюзивтік түрінің құрылымдық тұжырымдамасын ұстана отырып, Е.К. Сликер және Д. Дж. Палмер білім беру үдерісінде бар инклюзивтілік деңгей туралы дәлелдейтін, барлық балаларды инклюзивтік оқытудың белгілі бір компоненттерінің біріккен жиынтығын ерекшелейді:

- баланың жеке қажеттілігін бағдарламалық көздеу мағынасы бойынша сәйкес келетін және иілімді оқу модульдерін құруды білдіреді;
- барлық балаларды инклюзивтік оқыту мен тәрбиелеуді жүзеге асыруға бағытталған мектептік қоғамның барлық мүшелерінің жалпы жағдайын қалыптастырудан тұратын оқытудың инклюзивтік тактикасына айқын бағыттау;
- мүмкіндігі шектеулі баланы мектеп ұжымына қосу қажеттілігін дәлелдеген инклюзивтік білім берудің әрбір субъектісінің қабілетінде болатын оқытудың инклюзивтік тактикасын қорғау бойынша шараларды жүзеге асыру;
- инклюзивтік білім беру ортасын құруға барлық субъектілер тартылатын, ведомство аралыққа негізделген, инклюзивтік білім беру кеңістігін құрудағы тактикалардың ынтымақтастығын есепке алу қажеттілігі;
- «ерекше» балаға бір мезгілде оқу әрекеті мен сыныптағы әлеуметтік өмірдің барлық түріне қосылу және табысты әлеуметтенуге қажетті өзінің

икемділіктері мен дағдыларын байқатуға мүмкіндік беретін пилоттық бағдарламалардың болуы;

- нақты балаға өзінің мүмкіндіктерін барынша ашып көрсетуге мүмкіндік беретін, оған сәйкес келетін әлеуметтік белсенділіктің түрін таңдауға көңіл аудару;

- инклюзивтік білім беру кеңістігінің барлық субъектілерін әрбір бала балалардың микросоциумына қабылданылатын, инклюзивтік сынып жүйесіне тиімді қосылудың практикалық дағдыларын меңгеруді білдіретін плюралистік ортадағы тіршілік қарекетінің және өзара әрекеттенудің дағдыларына үйрету;

- әрбір баланың жеке жетістіктері арқылы инклюзивтік білім беру үдерісін нақты және тіркелген бақылаудан тұратын мониторингінің кезеңді үдерісі;

- инклюзияның жақын арадағы және алыс келешектегі салдарын көре білетін ұжымның барлық мүшелерінің қабілеттерімен берілетін оқытудың инклюзивтік тактикалары [26].

Инклюзивтік білім берудің мониторингілік, кешендік, тұлғалық-даралық белгіленген компоненттері мен тепе-теңдік элементтерінің үйлескенін білдіреді. Бұндай көзқарас инклюзивтік білім беруді бір атқарымның жеткіліксіз орындалуы немесе түрленуі басқа құрылымдық атқарымдарды бұзуға және берекесін кетіруге әсер ету аясындағы жүйе ретінде тұтастай көруге мүмкіндік береді. Осыған байланысты оқытудың инклюзивтік түрін осылай түсіндіру әдепті болады, себебі инклюзивтік сынып мұғаліміне балалар ұжымын тиімді басқаруға және сыныптың барлық мүшелерін инклюзияға тартуды мүмкіндік береді [26].

Психологиялық-педагогикалық талдау инклюзивтік білім беруді түсіну әр түрлі бағыттағы тұжырымдамалардың жиынтығын білдіретінін анықтады. Батыс зерттеушілері Б. Дорис пен Б. Халлер инклюзивтік оқытудың нарративтік-құндылық түсініктемесін ұсынады, бұл міндетті түрде орташалық және жеке бастық аксиологиялық детерминанттары бар эволюциялық-дамыту механизмі ретіндегі барлық балаларды инклюзивтік оқыту үдерісін қарастыратын тұрақты ұғынымдар мен теориялардың жиынтығын білдіреді. Инклюзивтік білім берудің атқарымдылық құндылығы мүмкіндіктері шектеулі баланы оқыту мен тәрбиелеудің жағдаяттық жағдайы түрінде әдеттілікті көруді білдіретін ұжымдық және даралық аксиологиялық сәттердің жиынтығынан байқалады. Әр түрлі ерекшеліктер өзгертуге жатпайды, оларды берілген деп қарап, инклюзивтік сыныптағы жұмыстың педагогикалық жеке түрін жанастыру қажет болады. Б. Дорис пен Б. Халлер инклюзивтік білім беру мазмұнының мәнін құрайтын бір қатар аксиологиялық элементтерді ерекшелейді:

- әрбір баланың инклюзивтік сыныпқа қосылу қалауы міндетті түрде қанағаттандырылуға тиісті;

- инклюзивтік білім беру педагогикалық және экономикалық тиімділік мәнмәтінде қарастырылуға тиісті;

- инклюзивтік білім беру үдерісінде негізгі адамдық құқық пен еркіндік қанағаттандырылуға тиісті;

- инклюзивтік білім беру алыстатылған немесе тікелей кейіпте үнемі өзі-өзі ақтап шығады;

- инклюзивтік білім беруді кез келген мектепте кез келген адамдық, техникалық, зерделік, материалдық және басқа да ресурстарда жүзеге асыруға болады;

- оқытудың инклюзивтік үлгісін құрған кезде мектептің негізгі міндетіне әдеттегідей еместерге қатынасты нормалау жатады;

- инклюзивтік білім берудің мазмұны әдеттегі емес баланың әлеуметтік және академиялық білім жинағын меңгеруіне негізделеді;

- инклюзивтік білім беру білім алуда ерекше қажеттіліктері бар баланың жай ғана сыныпқа баруымен бітпейді, ол баланың балалар ұжымының барлық әрекеттеріне қатысуынан байқалатын, өмірлік белсенді көқарасын көрсетуін білдіреді [27].

Берілген теориялық әзірлеме позитивті, себебі ол барлық балаларды инклюзивтік білім беру жүйесіне қатысты құндылықты түрлендіруді тірек етеді. Бұндай өзгертулер білім беру жүйесін ары қарайғы түрлендіру және әдеттегі емес балаларды оқыту мен тәрбиелеудің инклюзивтік тактикаларын құру үшін ынталандырма және өзек болады.

Сонымен, инклюзивтік білім берудің барлық ұсынылған теориялық тұжырымдамаларын қорытындылау барысында, батыстық философиялық-педагогикалық пайымдаудың инклюзивтік білім беруді білім алуда кез келген қажеттіліктері бар барлық балалардың жеке қажеттіліктері мен мұқтаждықтары қабылданатын инклюзивтік білім беру ортасын құру арқылы түсіндіретіні туралы тұжырымдама жасауға мүмкіндік береді.

Сондай-ақ талдау барысында инклюзивтік білім берудің негізгі тәсілдемелері қарастырылды. Берілген тәсілдемелерді талдаудың мақсаттылығы инклюзивтік оқыту жүйесінің барлық балаларды оқытудың орталық тәсілдемелерінен мүмкіндігі шектеулі баланы жалпы білім беру үдерісіне қосудың біршама өнімді стратегиялары мен тәсілдеріне дейін сапалы қызмет етуінің тұтастығына шартты болады.

Инклюзивтік білім берудің әр түрлі үлгілерін қарастырғанда, жүйелік, командалық, орталық, кондуктивтік, жекеше сияқты тәсілдемелері ерекшеленеді. Олардың тұтастығы, біздің пікірімізше, құрдастарынан қандай да бір белгілері бойынша ерекшеленетін балаларды барынша қабылдауға арналған барлық педагогикалық талаптардың жиынтығы бар болатын инклюзивтік білім беру кеңістігін құруға мүмкіндік береді. Берілген тәсілдемелерді қарастырып өтейік.

Жүйелік тәсілдеме инклюзивтік білім беруді құрастырудың қажетті шарты ретінде өзінің бейнесін көптеген зерттеулерден табады. Идеялық құрылыстардың жалпы көрінісі инклюзияның әдіснамалық арсеналының орталық диспозициясы түріндегі жүйелілікті анықтауға мүмкіндік береді. Бұл тәсілдемені берілген талдау аясында қарастырудың мақсаттылығы, біздің пікірімізше, инклюзивтік білім беру кеңістігінің сан алуан компоненттерінің өзара байланысы мен өзара әсерін байқауға мүмкіндік береді.

Батыстық реалия жағдайындағы жүйелік тәсілдеменің мазмұны У. Бронфенбреннердің қоғамның әлеуметтік дамуының экологиялық теориясы арқылы түсіндіріледі. Осы теорияға сәйкес жергілікті қауымдастық бір-бірімен өзара байланысқан мекемелердің, құрылымдардың, ассоциациялардың және әрбір баланы табысты дамумен кешенді түрде қамтамасыз ететін және оған нормадан ауытқуларын өтеуге мүмкіндік беретін құндылықтардың жүйесі арқылы анықталады. Бұл жерде ерекше рөл мүмкіндігі шектеулі баланы әлеуметтік жағдайға қосудың сапалы сатысымен қамтамасыз ететін және құрамына тұлғалық жеке микро жүйелер кіретін инклюзивтік мектептерге беріледі. Бұл балаларды қоғамға ары қарай қосу мен барынша бейімдеу үшін жергілікті қауымдастықтың барлық субъектілер жұмысының бірлескен тактикаларының қажеттілігі байқалады. Бұл жағдай құрамында балаларды әлеуметтендіруге қатысушылардың барлығы бар қоғамның ерекше қажеттіліктерді қабылдауға бағытталғаны айқын байқалатын, қажетті көмекті көрсетуді жалғастыратын инклюзивтік бастаманың мезоденгейін көрсетуге мүмкіндік береді. Осы деңгейде кеңейтілген жанұялық орта мүмкіндігі шектеулі балаға оның жеке ерекшеліктері және немесе ортаның әсеріне шартты тәртіптің тиімді үлгісін құруға, жеке тұйықтығын жеңу үшін қоғаммен қатынасты орнатуға көмектеседі [28].

Эко жүйе мезо- және макро деңгейлердің арасындағы аралық жағдайға ие болады, бірақ сонымен бірге оның атқарымдық мәні толық, әдеттегідей емес баланың әлеуметтенудің бір сатысынан басқа сатысына өтуінің бейресми жүйесін пайдаланудан құралады, инклюзивтік мектепте танымдық қорды және әлеуметтік-практикалық тәжірибені меңгерген бала өзінің әдепті тәртібін көрсете отырып, макро деңгейге көшуге қабілетті болады.

Сонымен бірге макро жүйе мүмкіндігі шектеулі баланың өзінің тәртіптік паттерінің жеке әсері болып табылмайды, ол қоғамда басым болатын аксиологиялық императивтерге, белгілі бір әдеттер мен салттардан байқалатын мәдениетке, сондай-ақ білім беру мәселелері бойынша халықаралық деңгейдегі заңнамаларға және әдеттегідей емес баланың өмір сүріп жатқан нақты мемлекетке тәуелді болады.

Инклюзивтік білім беру мекемелері барлық балаларды қосудың кең алаңын ендіруге арналған ынталандырма болған жағдайдағы интербелсенді синтезде мүмкіндіктері шектеулі балалардың барабар дамуы туралы түсінікті тудыруы мүмкін, ал ол оларда қоғамға қосуға арналған қажетті негізді қалыптастырады.

Инклюзивтік білім беруді құрастырудың батыстық нұсқасындағы жүйелік тәсілдемені талдау баланың өмір тіршілігі өтетін, жағдайдың тұтас көрінісін құруды білдіретін жүйелілікті түсінудің бірлігін дәлелдейді. Бұл жағдайда жүйелік тәсілдеме инклюзивтік білім беру үдерісінің барлық құрама тізбектерін біріктіруге мүмкіндік беретін модуляциялық буын ретінде қарастырылады.

Инклюзивтік білім беру әдіснамасында білім алуда ерекше қажеттіліктері бар балаларды оқыту және тәрбиелеудің тұтас жүйесіне қосудың жоғары деңгейіне жету үшін инклюзивтік білім беру үдерісінің барлық субъектілерінің күштерінің жиынтығы ретінде түсіндірілетін **командалық тәсілдеме** жетекші

орын алады. Инклюзивтік білім беру кеңістігін құру кезіндегі командалық тәсілдеме оның кешенділігіне қарай ол жеткілікті көлемде түрленеді және сан алуан түрлі екпінді қойғанда жіктеледі деп түсіндіріледі. Командалық тәсілдеменің канадалық өкілдері М.А. Мастропери, Т.Е. Скраггс, Р.С. Подемски және т.б. инклюзивтік сыныптағы қолдауды инклюзивтік білім берудің әр түрлі субъектілерінің күшінің кешенді түрде бірігуі деп анықтайды, бұндай жағдайда мүмкінділіктері шектеулі балаларды оқыту мен тәрбиелеу мәселелерін өнімді шешуде сыныбында осындай бала бар бір мұғаліммен ғана тұйықталмайды. Аталған ғалымдардың пікірінше инклюзивтік білім беру жүйесін құру кезіндегі командалық стратегияны жүзеге асыру педагогтардың тұлғааралық қатынасында ақпараттық және практикалық материалдармен үнемі алмасуы арқылы жүреді, бұл әрине мүмкіндіктері шектеулі балалардың оқудағы үлгерімі мен әлеуметтік құзыретін арттыруға тікелей әсер етеді. Оқытушылар мен бұндай қатынастың мақсатты ұстанымының арасындағы диалогтың мазмұнды жағынан қарағанда инклюзивтік сыныптағы білім алуда ерекше қажеттіліктері бар балаларды қолдаудың әр түрлі командалық түрлері ерекшеленеді [29-30].

Батыстық үлгілерде командалық тәсілдеменің «екеулеп оқыту» түрі жиі пайдаланылады, бұл әдеттегі мұғалім мен мұғалімнің ассисентінің арасында тығыз байланыс орнатуды қарастырады. Бұндай тәсіл мүмкіндігі шектеулі баланың жеке бағдарламасының мазмұнын барынша сапалы қалыптастыруда өзара жауапкершілікті бөлісу жүйесін құрастыруға көмектеседі.

Біздің пікірімізше, жұмыстың бұндай түрі өте өнімді, себебі бұл жағдайда командалық тәсілдемені жүзеге асыру жалпы және арнайы білім беру элементтері құрамдасатын иілімді оқу бағдарламасын қалыптастыруға негіз болады, бұл бір жағынан мүмкіндігі шектеулі баланың жеке қажеттілігін, ал бір жағынан бала меңгеруге тиісті оқу пәнінің мазмұнын есепке алуға мүмкіндік береді.

Ағылшын зерттеушісі Э. Паттерсонның командалық тәсілдемесінің басқа нұсқасы білім беру үдерісінің барлық субъектілерінің арасындағы өзара әрекеттерінің жиынтығы ретінде анықталады. Ерекше маңызды сәттер сапасында «маман-маман» жүйесіндегі өзара әрекеттену ерекшелінеді, білімнің әр түрлі салаларының инклюзивтік білім беру аясында үйлесуі инклюзивтік білім беру стратегиясына және оларды мектептік бірлестікке практикалық ендіруге арналған өнімді негіз құруға мүмкіндік береді [31].

Э. Паттерсонның көзқарасына сәйкес оқудың инклюзивтік түрін құрудағы педагогтардың өзара әрекеттенуінің тұрақтылығының артықшылығы зор, ол жеке оқыту элементтеріне ендіруде өзінің көрінісін табады:

- мүмкіндігі шектеулі баланың жеке ерекшеліктері бойынша жалпы және арнайы педагогтың күшін тұрақты біріктіру есебінен, оқытудың уақытша бағдарын ұйымдастыру;

- мектептің барлық мұғалімдерінің уәждемелерін біріктіру жолымен әрбір оқушыны қолдаудың жеке жүйесін құру;

- балаларды инклюзивтік білім беру ортасына қосуға кедергі болатын олардың барлық ерекшеліктерін кешенді түрде есепке алу аясында жүретін

кәсіптік негіздердің тығыз өрілу есебінен әрбір баланың психофизикалық ерекшеліктерін ұғыну;

- жалпы қабылданған нормадан ауытқулары бар балаларды оқытудың тиімді стратегиясы бойынша басқа мұғалімдермен тәжірибе алмасу есебінен оқу материалын меңгертудің жекеше-темпоралды ерекшеліктерін рефлексивтік қабылдау мүмкіндігі [31].

Командалық тәсілдемені әр түрлі бейінді мамандардың өзара байланысы арқылы қарастырудың жағымды мәні бар. Инклюзивтік мектептің мұғалімдерінің арасындағы өзара әрекеттенудің толық құнды болмауы инклюзивтік үдерістерді жүзеге асыруға кедергі болады, сондай-ақ бұл жерде баланы жалпы білім беру мекемесіне шынайы қосу туралы айтуға болмайды. Инклюзивтік тәсілдеменің мәні педагогтардың арасындағы тұрақты өзара байланыс пен ұйымшылдықты ерекше баламен өзара әрекеттенудің қажетті тәжірибесін алу, сондай-ақ өзінің әріптесіне беру командаға қатысушылардың шеберлігін өзара байыту тәсілдері деп ұсынады.

Инклюзивтік білім беруді құрастырудың басқа жетекші талабына **аксиологиялық тәсілдемені** мәнмәтінде қарастыру жатады. Берілген тәсілдеменің мазмұнының мәніне әдеттетідей еместің кез келген түрі әлеуметтік позитивтік перцепцияға ұшырайтын, ал мүмкіндігі шектеулі балада бар әлеуметтік-педагогикалық ақтандақ тұрақты негативті жеке мінез ретінде қабылданбайтын инклюзивтік сыныптың коммуникативтік құрылымының құндылықты-нормативтік негізін ендірумен беріледі.

М. Сапон-Шевин, С. Пэк және т.б. зерттеушілер аксиологиялық тәсілдеменің мағыналық мазмұнын сипаттай отырып, әрбір оқушының ерекшелігін барынша қабылдау және эмфатикалық қатынастрады апробациялау көзделген инклюзивтік сыныптың барлық мүшелерінің өзара байланыстарын реттеу механизмінің құндылығын түсінеді [32, 33].

Аксиологиялық тәсілдеменің ұғымын түсіну мектептің берік бірлестігін қалыптастыру кезінде жетекші көрсеткіштерге тәртіптік, жекше-темпоральдық, мағыналық, жанжалсыз негіздердің синтезін жүзеге асырғанда мүмкіндігі шектеулі баланың балалар ұжымына қабылдау атмосферасы құрылатынын көрсетеді. Жүргізілген талдау бізге мектептік ұжымдағы келесі маңызды аксиологиялық элементтерді жалпыланған түрде ерекшелеуге мүмкіндік береді:

1. Қатыстылықтың айқын байқалған сезімі. Инклюзивтік сыныптың әрбір баласында өзін мектептік қауымның бөлінбейтін мүшесі ретінде сезінуін және өзін ұжыммен сәйкестендіруін қалыптастыруды білдіреді.

2. Мектептік қауымдағы инклюзияның шынайы мәдениеттіліктің болуына эмпатия, толеранттықтың құндылығын бөлісетін нормативтік негіздің белсенді қымет атқаруы кепілдеме болады.

3. Барлық оқушылардың жауапкершілікті және ұжымның дамуына өз үлесін қосу қажеттілігін сезінуі. Инклюзияны жүзеге асырудағы жағымды моральдық-адамгершіліктік негізді түсінуге инклюзивтік білім беру континуумының барлық қатысушыларының құқықтары мен міндеттерінің дұрыс бөлінуі негіз болады.

4. Шешімді қабылдау кезіндегі шынайы демократияны байқату.

Аксиологиялық негіздер интеракцияның либералдық тактикаларына негізделеді, бұл әрбір балада жеке бастық әлеуметтік, философиялық, мәдени идеяларды ашық көрсете алатын мүмкіндік пайда болады және бір тұтас қауым болып қызмет атқаратын инклюзивтік сыныпта міндетті түрде демократияның қалыптасуының қажеттілігін білдіреді.

5. Барлық оқушылардың ерекшеліктерін есепке ала отырып, олар үшін бірдей болжалдың көрінуі. Бұл аксиологиялық жағымды эмоциялық көңіл күй жағдайындағы мұғалім либералдылығын көрсете отырып, барлық оқушылардан әлеуметтік талаптардың барынша бірдей деңгейін қалыптастыруға тиісті. Бірақ сонымен бірге мұғалімнің стратегиясы иілімді және мобильді болуға міндетті, бұлар баланың шынайы мүмкіндігіне, оның қызығушылығы, қалауы мен қажеттілігіне қарай өзгеріп тұруға тиісті [34].

Сонымен батыс елдеріндегі инклюзивтік білім берудің аксиологиялық тәсілдемесінің мәні ізгілікті және толерантты білім беру ортасын құрудың жетекші элементі ретіндегі моральдық-адамгершіліктік мағыналардың анықтамасымен беріледі. Аксиологияның мақсатты ұстанымы барлық балалардың жеке құқықтарын бір мезгілде сақтай отырып, әрбір баланың белгілі бір ерекшелігінің болуына тәуелсіз оның құндылығын танудан, мектеп әрекетінің кез келген аспектілеріне әлеуметтік, мәдени, философиялық көзқарастарды ашық білдіруден тұрады.

Мүмкіндіктері шектеулі балаларды тиімді оқыту мен тәрбиелеуді ұйымдастыруға жақын арадағы микро әлеуметтік әсерді есепке алуды білдіретін **кондуктивтік тәсілдеме** аксиологиялық қағидаларды жүзеге асырумен тікелей байланыста тұрады. Бұндай жағдайда инклюзивтік білім беру құрамына инклюзивтік оқуды сапалы жүзеге асыру үшін қажетті дайындықты қалыптастыратын ата-ана да кіруге тиісті.

Инклюзивтік білім беруді құрудағы жанұяның рөлін анықтағанда, батыстық зерттеушілер У. Монтогомери және М. Мооре жанұялық әсерді мүмкіндігі шектеулі баланы білім беру ортасына қосудағы басымдылық факторы ретінде сипаттайды. Жанұялық факторды есепке алу баланы балалар ұжымына қосу барысында біршама артықшылықтарға қол жеткізуге мүмкіндік береді:

- мүмкіндіктері шектеулі балалардың инклюзивтік білім беру практикасын жүзеге асыруға деген уәждемесін арттыру;

- тиімділеу білім беру бағдарын әзірлеуге;

- жанұяны білім беру үдерісіне қосу есебінен мүмкіндігі шектеулі баламен жұмыстың стратегиялық тактикаларының бірін-бірі толықтырушылығы мен біріне-бірінің тәуелділігі;

- мектепте алынған әлеуметтік дағдыларды үй жағдайында жаттықтыру арқылы оқу үдерісінің академиялық және әлеуметтік құрамының арасындағы өзара байланыстың тұтастығын құру;

- ата-аналардың мамандар үшін баланың жеке ерекшеліктері туралы шынайы ақпарат беруі [35, 36].

Кондуктивтік тәсілдеменің негізгі құрамын талдау, біздің пікірімізше, жанұялық қауымның табысты қызмет атқаруы жанұялық қатынастың

когеренттілігі мен үйлесімділігі деңгейіне тәуелді болатын жанұялық жүйенің бір тұтастығын білдіреді. Берілген жағдай инклюзивтік білім беру жағдайына және әрбір баланың қосылу деңгейіне позитивті әсер етеді, себебі жанұялық қатынасты желіге тарту барлық балалардың құрдастарының ұжымына кіру үдерісін жеңілдетеді. Үйлесімді жанұяда өскен мүмкіндігі шектеулі бала психоәлеуметтік түрдегі позитивті эмоциялық қолдау алу мүмкіндігіне ие болады, бұл оны балалар қоғамына және бүтіндей қоғамға қосудың табыстылығын анықтайды.

Кондуктивтік тәсілдеменің инклюзивтік білім беруге қатысты позитивтік ерекшелігіне жанұялық құрылымның ашықтығының сипаттамасы жатады, бұл көрініс балаға оқытудың инклюзивтік түріне қосуға арналған ең қажетті модификацияның спектріне жетуге мүмкіндік береді.

Инклюзивтік білім берудің бөлшектік көрінісі мүмкіндігі шектеулі баланы білім беру үдерісіне қосуға арналған негізгі педагогикалық талап ретіндегі жеке тәсілдемені тірек етуді білдіреді. Т.Е. Смит мен Б. Волкер білім алуда ерекше қажеттіктері бар балаларға қатысты жеке тәсілдеменің мазмұндық негізін қарастыра отырып, білім алуда ерекше қажеттілігі бар бала мен мұғалімнің арасындағы өзара әрекеттену үдерісіндегі тұлғалық-бағдарлау негізін жүзеге асыру туралы айтуға мүмкіндік беретін бір қатар жасаушыларды ерекшеледі:

- әрбір балаға уақытты оның кейбір ерекшеліктерінің барлығына тәуелсіз жеткілікті көлемде бөлу;
- мүмкіндігі шектеулі баланың адамдық абыройына нұсқан келтіретін әділетсіз мазақтамалардың болмауы;
- барлық оқу-әлеуметтік мәселелер бойынша мұғалім мен мүмкіндігі шектеулі баланың арасындағы өзара тығыз байланыс;
- мұғалімнің ашықтығы мен кез келген уақытта қажетті көмек көрсетуге дайындығы;
- қандай да бір қиындықтар туындаған жағдайда оқушыларды қолдау және оның қабілетіне деген сенімін білдіру;
- мұғалімнің мүмкіндігі шектеулі баламен қатынаста позитивті болуға ұмтылысы;
- мүмкіндігі шектеулі бала үшін қолжетімді болатын, ақпараттық және сонымен бірге экспрессивтік-эмфатиялық атқарымы бар сөйлеу тілдік коммуникацияны пайдалану;
- мұғалімнің диалог құруға қажетті ыңғайлы оқу кеңістігін ұйымдастыруы;
- мұғалімнің мүмкіндігі шектеулі балаға өзінің көзқарасын білдіру үшін мүмкіндік тудыруы;
- мұғалімнің мүмкіндігі шектеулі баламен ынтымақтыстыққа дайындығының белгісі ретіндегі сөйлеу тілдік емес қатынасты қолдауы;
- мұғалімнің жақсы шешен мен тыңдаушы рөлінде болуы, қарым-қатынас жағдайына қарай өз рөлдерін өзгерте білу қабілеті;
- балаға өз ойын аяғына дейін жеткізуге және орынды жерде дәлелдеуге мүмкіндік беру;
- мұғалімнің мүмкіндігі шектеулі балаға өзінің жасырын мүмкіндігін

жүзеге асыруға мүмкіндік беретін, қатынас мәнмәтінің аналитикалық-жүйелік көрінісі дағдыларын меңгеруі;

- өзара әрекеттену барысында мүмкіндігі шектеулі баланың күшті жақтарын тірек ету;

- нақты сұрақ бойынша диалогтың тең құқылы қатысушысы ретіндегі мүмкіндігі шектеулі балаға өз көзқарасын нақтылауға көмектесу үшін риторикалық сұрақтары пайдалану [37].

Жекеше тәсілдеменің өзектілігі әрбір баланың ерекшеліктеріне сәйкес келетін оқу бағдарамасын құру үдерісінде байқалады. Канадалық және американдық зерттеушілер Р. Зиглер және т.б. әрбір баламен өзара әрекеттенуді даралаудың мәнін сипаттай отырып, оқу бағдарламасының жекешілік бағдарын жалпы оқу және түзету бағдарламаларының элементтерінің жағымды бірігуі жүретін табысты қызмет атқаратын инклюзивтік сыныптың негізгі педагогикалық талабы ретінде қарастырады. Сонымен инклюзивтік сыныптағы мүмкіндігі шектеулі бала оқу бағдарламасын меңгерген кезде, өзінің құрдасының лидерлік жағдайда болғанына қатысты, өзін жолы болмайтын адам ретінде сезінбейді [38].

Ерекше қажеттіліктері бар балаларды оқытудағы ұсынылған тәсілдемелерді салыстыру жекешілік бағдарлау оқу стратегиясының үлкен педагогикалық маңызының бар екенін дәлелдейді. Олардың әдістемелері мен тәсілдерінің көмегімен инклюзивтік сынып мұғалімі сан алуан стандарттары құра алады, оқыту нәтижесін жеке тәртіпте бағалауға, сонымен бірге оларды орынды жерде сыныптық жалпы академиялық прогресспен салыстыруға қабілетті болады. Әрбір баладан бірдей нәтиже күтілетін және оқытудың тактикасы барлығы үшін бірдей болатын, қағидалары қатал әдеттегі немесе стандартталған оқытуға қарағанда инклюзивтік білім беру ортасы иілімді болады, ал жекеше тәсілдеме әрбір бала үшін тиімді жағдай құрудың педагогикалық стратегиясын анықтайды. Балалар ортасында әлеуметтік топтасуды құруға және өзара қолдау мен өзара көмек қатынастарының сапалы түрін қалыптастыруға мүмкіндік беретін осындай тәсілдеме қауымның әрбір мүшесі жағымды жағынан және қоғамға өз үлесін қосуға қабілеттілік жағынан қарастырылатын, жаңа әлеуметтік-педагогикалық шынайылық философиясы негіз болатын инклюзивтік механизм қызметін атқарады.

Зерттеушілер М.Л. Вейхмейер, Л.Г. Гуверлер де оқу жоспарының жетекші атқарымын әрбір балаға арналған жеке тәсілдеменің жасаушысы ретінде көрсетеді және оқу бағдарламасының мүмкіндіктері шектеулі балаларды тиімді оқыту үдерісіне арналған басымдылық мәнін анықтайды. Білім алуда ерекше қажеттіліктері бар балаларды оқытудың жеке бағдарламасын әзірлеу баланың өзінің мүмкіндігінің психологиялық-педагогикалық диагностикалық анамнезі бар, бір-бірімен өзара тығыз байланысқан бірқатар кезеңдерден құралатын логикалық тізбекті білдіреді. Оқытудың академиялық, әлеуметтік міндеттеріне немесе олардың құрлымына акцент жасалатын бағдарламаны құру логикасы осыған тәуелді жүреді [39].

Мүмкіндігі шектеулі балаға арналған жеке оқу бағдарламасын әзірлеу нұсқаларын талдау берілген шараның кешенділігін, вариативтілігін және

күрделілігін көрсетеді.

Батыстық педагогтармен көрсетілген, оқу бағдарламасын әзірлеудің қадамдық көрінісі өзінің негізінде айқын сындарлыққа ие, бұл инклюзивтік сынып мұғаліміне ғана емес сонымен бірге білім беру үдерісінің барлық субъектілеріне де мүмкіндіктері шектеулі балалардың жеке-тұлғалық ерекшеліктерін және әрбір баланың жүзеге асыруына міндетті әлеуметтік және академиялық түрдегі кейбір нормаларды беретін орталық детерминат пен стандарттарды негізгі алатын құрамдас есепке алуға бағдарланған инклюзияның мәнін түсінуге мүмкіндік береді.

Оқу бағдарламасының нәтижелілігін бағдарлаудағы жетекші сәті білім беру үдерісінің барлық субъектілерінің сарапшылар рөліне енуінде, олардың баланың мектеп өмірінде ғана емес, сонымен бірге үй жағдайына да бейімделу мәселесін кешенді түрде түсінулері мүмкіндіктері шектеулі оқушыларды әлеуметтік ортаға қосу үшін маңызды дайындықты құруға мүмкіндік береді.

Мұғалімнің инклюзивтік сыныптағы жұмысының негізгі педагогикалық талабы ретіндегі жекеше тәсілдемеге бағдарлау мүмкіндігі шектеулі баланы оқытудың вариативтік өлшемі мен параметрін ендірудің қажеттілігін ұғындырады, себебі қашан да болсын нормадан ауытқу баланың оқу міндеттері мен нормаларын меңгеру ерекшелігінде өз ізін қалдырады. Көрсетілген тәсілдемені жүзеге асыру жағдайында ғана коммуникативтік жетіспеушіліктің жойылуы мен құрдастарымен бірге әрекеттенуге қабілетті және әлеуметтік-психологиялық дамудың нормативтік деңгейін, құндылықтың қорын меңгерген жеке тұлғаның қалыптасуы жүзеге асады.

Жеке тәсілдеменің құрамы ретіндегі жеке оқу бағдарламасы түсініктемелерін шет елдік салыстыра талдау олардың жалпы және ерекше сәттерін анықтады. Берілген бағыттағы қарастырылған көзқарастарының ішіндегі жалпы негіздерінің оқу бағдарламасының көп атқарымдылық рөлін инклюзивтік білім беру үдерісінің құраудың негізгі талабы ретінде түсіну болып табылады.

Жеке оқу бағдарламасын түсіндіру сипаттамасының ішінде батыстық ұғымның нақты құрылымдалғаны ерекшеленеді. Жеке оқу бағдарламасы шет елдік педагогика үшін мүмкіндігі шектеулі баланың өмірлік жағдайларға бейімделуінің жалпы элементтеріне қатысты бір қатар сұрақтарға жауап біртіндеп берілетін кезең. Оқу бағдарламасының балалардың ерекше қажеттіліктеріне бейімделуіне қарай оның үлгілігі, түрі мен берілген өзгерістердің өлшемі бойынша баланың жеке-темпоралдық ерекшеліктері мен орта жағдайларының бірігуіне тәуелді түрленеді.

Білім алуда ерекше қажеттіліктері бар балаларды оқыту мен тәрбиелеудің жетекші педагогикалық талабы түріндегі жекеше тәсілдеменің батыстық көрінісін талдау берілген түсініктердің арасындағы ортақ негізін анықтайды: оқу үдерісін әрбір бала үшін жекешелендіру қажеттілігінің рөлін ұғыну, оның нормадан ауытқушылықтарына тәуелсіз жеке ерекшеліктерін позитивті интериоризациялау, әрбір балаға қолданылатын иілімді оқу бағдарламаларының, күту және бағалау жүйесінің қажеттілігін тану. Сонымен

бірге батыс педагогикалық рефлексия оқудағы жеке тәсілдемені талдауға бағытталған.

Орталық тәсілдеме мүмкіндігі шектеулі баланы инклюзивтік сыныпқа қосудың мүмкін болатын деңгейіне жету және оқу-тәрбиелеу үдерісінің оптимумын қалыптастырудағы әлеуметтік мәнмәтіннің әсерінің мәнін түсінуге негізделген. М. Дж. Петерсон инклюзивтік білім берудің қалыптасуындағы ортаның атқарымдық рөлін сипаттай келе, инклюзивтік білім берудің оқу-тәрбиелеу жасаушысын нормалау үшін қажетті, микро әлеуметтік ортадағы белгілі бір педагогикалық талаптардың жиынтығын ерекшелейді:

- сыныпты әдеттегі емес балалардың білім алудағы ерекше қажеттіліктеріне жауап беретін кедергісіз архитектуралық ұйымдастыру;

- инклюзивтік сыныптағы әдеттегідей емес кез келген түрді қабылдауға бағытталған жағымды психоэмоциялық атмосфера;

- әдеттегі емес балалардың инклюзиясын жылдамдатуға мүмкіндік беретін оқу-тәрбиелеу үдерісін әдіснамалық тұрғыдан кеңінен қамтамасыз ету;

- инклюзияның барлық субъектілерінің арасындағы ынтымақтастық тактикасының болуы;

- инклюзивтік үдерістің барлық қатысушыларының қажетті орталық нұсқасын қабылдауға дайындығы;

- инклюзивтік білім берудің сапасын жақсарту үшін мұғалімдердің кәсіптік біліктілігін тұрақты түрде арттырып отыру;

- әдеттегі емес баланың өзінің балалар ұжымына қабылдануға деген бағыттылығы [40].

Орталық тәсілдеменің құрылымдылығы туралы атап өтуге болады, көрсетілген педагогикалық талаптардың жиынтығын практикалық тұрғыда ендіру балалардың білім алудағы ерекше қажеттіліктерін қанағаттандыруға арналған жағымды психоәлеуметтік және нақты орталардың тиімді үйлесуіне қол жеткізген кезде инклюзивтік білім беру практикасын барабар апробациялау үшін анықтаушы фактор болып табылады. Ортаны архитектуралық және эмоционалды жасаушы етіп бөлуге акцент қою мүмкіндігі шектеулі баланы жалпы білім беру жүйесіне қосуға арналған негіз ретіндегі орта талаптарын бөлшектеп нақты талдауға мүмкіндік береді.

Е.К. Смит және Е.А. Половей инклюзивтік білім беру үдерісін әрбір балаға өзін балалар ұжымымен сәйкестендіруге және академиялық және әлеуметтік шамасын ашуға мүмкіндік беретін жағымды орталық ұйымды құрастырудың сатылы механизмі ретінде қарастырады. Олардың көзқарастарына сәйкес, кедергісіз ортаны құру қажетті орталық өзгерістерді ендіруге және сұрақтарға бірізділікпен жауап беруге негізделеді [37, 41].

Орталық тәсілдеменің түсіндірмесін талдау мүмкіндігі шектеулі баланы инклюзивтік білім беру үдерісіне қосу үдерісінің ортаны сәйкес ұйымдастырумен үзілмес байланыста тұрғандағы оның айқын позитивтілігін көрсетеді. Ортаның бұндай көрінісі оқу-білім беру әрекетін және инклюзивтік практиканы жетекші педагогикалық талаптармен бірмезгілде табысты жүзеге асырудың қажетті талабы ретінде беріледі.

Берілген мәнмәтінде мұғалімнің ұсынған тапсырмалар жиынтығын мүмкіндіктері шектеулі балалардың сапалы орындауы үшін ортаны оның әдеттегі емес балалардың білім алудағы қажеттілігіне сәйкестігін кезең-кезеңмен диагностикалау қажет. Кейбір орталықта кемшіліктер болған кезде орталық арсеналын әдеттегі емес баланың ерекше қажеттіліктеріне қарай бейімдеу талап етіледі. Қорытынды нәтижесіне мүмкіндігі шектеулі баланың өзінің сыныптастарымен инклюзивтік ортада табысты қызмет ету мүмкіндігі пайда болған жағдайдағы оның тәртіптік, перцептивтік, жеке тұлғалық жақтарын барынша мүмкін болатын бағдарлау жатады.

Орталық тәсілдеменің батыстық түсіндірмесін талдау мүмкіндігі шектеулі бала академиялық жән әлеуметтік табысты нәтижелерге бірдей деңгейде жетуге қабілетті болғанда, оқу-тәрбиелу әрекетін нормалаудың орталық педагогикалық талаптары ретіндегі ортаны анықтауға болатын ортақ белгілердің барлығын анықтайды. Ортаның негативті әсерін азайтуға және жағымды әлеуметтік сәттерді арттыруға мүмкіндік беретін түрлендіру жиынтығының маңыздылығын таниды.

Батыстық зерттеушілердің орталық тәсілдеменің инклюзивтік білім беруге қатысын түсінулерінің айқын модуляциялық табиғаты болады, бұнда кейбір өзгертулерді оқу әрекетіне ендіру үдерісі жете әзірленген және білім алуда ерекше қажеттіліктері бар оқушыларды ендірілетін орталық өзгерістерге біртіндеп сәйкестендірудің сатылы механизмі ұсынылады. Орталық тәсілдемені батыстық түсінуіне әрбір элементтің жіктелген атқарымдық рөлдері бар ортаның әр түрлі деңгейлерін кешенді түрде көру тән болады. Әр түрлі құрылымдардың әсерін реттеу мүмкіндігіне байланысты бұндай көзқарастың жағымдыреңкі айқын болады, ол инклюзивтік сыныптың оқу-тәрбиелеу үдерісін ұйымдастыруға құрылымдық әсер етеді.

Жүргізілген талдау инклюзивтік білім берудің тәсілдемелерінің кешенділігін білдіреді. Білім алуда ерекше қажеттілігі бар баланы оқу әрекетіне барынша қосуды жүзеге асыру үшін тәсілдемелердің әрқайсысының білім беру үдерісінің жалпы бағыттылығына әсер ететіндігіне байланысты, оған барлық қарастырылған тәсілдемелердің синтезін ендіру қажет болады.

Сонымен, ұсынылған тәсілдемелерді батыс елдеріндегі инклюзивтік білім беруді талдаудың әдіснамалық бірлігі ретінде талдау қарастырылған әрбір тәсілдеменің ізгілікті бағыттылығын және олардың білім алуда ерекше қажеттілігі бар баланың даму мәселелерін шешуге мақсаттылығын анықтады.

Инклюзивтік білім беру субъектілері талдаудың тағы бір құрамдас бөлігі болып табылады. Инклюзивтік білім беру бір мезгілде барлық балаларды жалпы білім беру мектептерінде оқытудың негізгі детерминанттары болып табылатын әр түрлі компоненттердің бір біріне өзара әсер етуі және өзара әрекеттену үдерісі және нәтижесі болып табылады.

Берілген мәнмәтіннің ортақ мағынасы барлық балаларды инклюзивтік оқытудың аксиологиялық тұрақты қорын құруға мүмкіндік беретін инклюзивтік білім берудің барлық субъектілерінің жеке тұлғалық мінездемелерін еспеке алуды жинақтау болып табылады. Жеке тұлғаға бағытталған түрдегі көрсеткіштердің жиынтығын қамтитын субъектілік бірлік

бойынша батыстың инклюзивтік білім берудегі тәжірибесін талдаудың мақсаттылығы халықаралық тәжірибенің жағымды ресурстарын зерттеу және осының негізінде барлық балаларды инклюзивтік оқытуға және бүтіндей инклюзияға қатысты жаңа құндылықты қатынасты құру.

Субъектілік бірліктің мазмұндық негізі бірнеше көрсеткіштерден тұрады:

- барлық субъектілердің инклюзивтік білім беруге деген уәжін қалыптастыру;

- мүмкіндігі шектеулі баланың дамуының субъективті жағдайы;

- инклюзивтік білім берудің барлық субъектілерінің мәртебелік-рөлдік тәртіптік паттерлері;

- инклюзивтік сыныптағы мұғалімнің әрекетінің құзыреттілігіне қойылатын талаптар.

Өнімді инклюзивтік білім беру практикасының ынталандыру негізі ретіндегі уәждемесі жеке тұлғалық фактордың жалпылама мінездемесінде жетекші буын болып табылады.

Л.А. Блум оқытудың инклюзивтік түрінің құрылу үдерісіндегі уәждеменің рөлін анықтай отырып уәждемелік ұстанымдарды олардың мақсатты қолданысының аясында түсіндіреді. Осы айқындамаға негізделі отырып, уәждеме ынтымақтастықтың техникасын ендіруге, инклюзивтік сыныптық үйлесімділігіне түрткі болады. Сонымен бірге, мүмкіндігі шектеулі баланың қалаған академиялық және әлеуметтік жетістікке жетуі инклюзияның әрбір субъектісінің жеке уәжінің бірігуі жағдайында ғана мүмкін болады. Бұл жағдайда инклюзивтік білім берудегі сапалы жұмыстың басты педагогикалық талабы болып табылатын қажетті және бөлінбес негіз қалыптасады [42].

Берілген көзқарас позитивті болып бағаланады, себебі балалар тобында инклюзивтік микроклиматты сапалы жүзеге асыру үшін инклюзивтік білім беру үдерісінің барлық субъектілерінің өзара уәжі қажет болады. Бұл жағдайда мектептік команданың әрбір мүшесінің өз құндылығы пайда болады:

1. Мүмкіндігі шектеулі бала өзінің академиялық және әлеуметтік үлгерімін және жалпы бейімдеу шамасын арттырады. Инклюзияға деген позитивті көңіл күй оқудағы жетістіктерге, әлеуметтік болашаққа және оқытудың педагогикалық және орталық жағдайына бейімделу деңгейіне тікелей байланысты болады. Балалар ұжымына қосылу мақсаттылығы балаларға персоналдық белсенділік деңгейін арттыруға, оқуда және тәрбиелеуде қалдық қабілетін барынша пайдалануға мүмкіндік береді, ол оқу-тәрбие жүйесінің жағдайлық реалыға жалпы дайындығын қалыптастыру барысына кепіл болады.

2. Инклюзивтік негізді ендіруге деген мектеп әкімшілігінің уәждемесі барлық балалардың оқу-тәрбиелеу әрекетін басқару және үйлестіру стилін таңдау үшін қажетті дайындықты қалыптастырады. Жалпы білім беру ұйымның әкімшілігінің жағымды көзқарасы инклюзивтік практиканы жергілікті деңгейде қолдау үшін негізгі талаптарды құрады, ал бұл барлық балаларды инклюзивтік оқыту жүйесіндегі әлеуметтік-педагогикалық ақтандақтардың санын кеміте отырып, оған қонымды және реттелген түр береді.

3. Мектеп мұғалімдерінде уәждік ұстанымды қалыптастыру әдеттегі

сынып түзіміндегі мүмкіндігі шектеулі баламен жұмыстың әдіс-тәсілдерін тиімді апробациялауды кеңейтуге және оқу үдерісін нормалауға арналған қажетті жағдайларды тудырады. Айқын байқалған уәждің болуы мүмкіндігі шектеулі баланы жалпы білім беру ортасына қосу қажеттілігі туралы филантропиялық түсініктерден шығып, инклюзивтік оқыту барысында мейнстримизациялау (қандай да бір құбылыстың әдеттегідей болуы және жалпы қабылданған нормалардан ауытқымауы) әсеріне қол жеткізуге мүмкіндік береді.

4. Мүмкіндіктері шектеулі балалардың сыныптастарындағы инклюзивтік білім алуға деген нақты уәжін құрастыру айқын байқалатын аксиологиялық бастау пайда болатын, тату психоэмоциональдық ортаны құруға мүмкіндік береді. Әрбір қалыпты дамыған баланың оның мүмкіндігі шектеулі сыныптасының жалпы білім беру түрі бойынша оқуының міндетті екенін түсінгені, оған педагогикалық, психологиялық және әлеуметтік мәселелерді жоюға көмектеседі.

5. Мүмкіндіктері шектеулі балалардың ата-анасының уәждемесі болуы баланың академиялық және әлеуметтік табыстылығының бір тұтастығына, сондай-ақ жағымды нәтижелерге жету үшін оның ішкі шама күшін күшейтуге мүмкіндігін береді. Уәжеделмелген жанұялық қолдау балалардың жағымды позитивтік эмоциялық бағыттылығын жалпы бекітуге қажетті негізді құрайды, сондай-ақ олардың танымдық, коммуникативтік, тәртіптік икемділіктері мен дағдыларына жағымды әсер етеді.

6. Әдеттегі балалардың ата-аналарында инклюзияға уәжеделген бағдар құру мүмкіндігі шектеулі баламен толеранттық өзара қатынасты нығайтуға көмектеседі. Бұл жағдайдағы балаларды үйде тәрбиелеудің дұрыс таңдалған стилі мүмкіндігі шектеулі сыныптасын әр түрлі мектептік шараларға қосу кезінде өзіне тең серіктес етіп қабылдауға және олардың жеке тұлғалық жетілуіне мүмкіндік береді [42].

Практиктердің пікірі бойынша уәжемені инклюзивтік білім беруді жүзеге асыру үшін негізгі талап ретінде түсіну барлық қатысушылар үшін тиімді болады. Дж. Нельсон, Л. Лотт және С. Глен оның семантикалық негізін талдай отырып, оларды қалыптастырудың нақты әдіс-тәсілдерін үнемі бірге пайдалану жағдайында құрылатын динамикалық білім берудің уәжеделік ұстанымдары деп анықтайды. Инклюзивтік білім беру қауымдастығының әрбір субъектісінің мақсатты бағыттылығын құруда ғана мүмкіндігі шектеулі баланы қосуға қатысты әдеттегідей еместің кез келген түрін әлеуметтік тұрғыда қабылдау үшін жағымды жағдайы туады.

Уәжемені құрудың пайдаланылатын тәсілдері мектеп ұжымының әрбір мүшесіне өзінің көзқарасын тануға, жеке тұлғалық атқарымдық қоланысын ұғынуға, әрбір бала қабылданатын білім беру ортасының үйлесімді болуына барынша күш салуына көмектеседі [43].

Барлық балалардың инклюзивтік оқуының қалыптасуын анықтайтын педагогикалық факторлардың негізгі спектріне *мүмкіндігі шектеулі баланы субъектілік тұрғыдан дамыту* жатады. Субъективтіліктің мазмұндық ерекшеліктерін қарастыра отырып, А. Кохн мен Н. Кунс инклюзивтік негіздің

табысты құрылуының баланың өзінің сыныптастарымен және өзі үшін маңызды ересектермен өзара байланыс кезіндегі патерналистикалық стратегиялардан кетіп, айқын белсенді сипат алатын жаңа жағдайының қалыптасуына тәуелділігін дәлелдейді. Балада тұлғалық толысқан сипатты біртіндеп қалыптастыру үшін оның әрбір бала үшін қолжетімді болатын мектептік әрекеттерге қатысу аймағын біртіндеп кеңейту арқылы интербелсенді оқшаулау тактикасынан қашықтау қажет болады. Әрекеттену шекарасын тұрақты түрде біртіндеп азайта беру, инклюзивтік білім беру үдерісінің барлық субъектілерінде жалпы қабылданған нормадан кейбір ауытқушылықтары бар балаларды субъективті қабылдауға мүмкіндік береді. Осымен бірге мүмкіндіктері шектеулі балалардың жалпы мектептік шараларға қатысу үлесін арттыру олардың инклюзияға деген жеке көңіл күйін тұрақтандырады, өзінің күшіне деген сенімділігін арттырады, олардың академиялық және әлеуметтік келешектерін үйлестіреді [44].

Инклюзивтік білім берудің *барлық субъектілерінің мәртебелік-рөлдік тәртіптік паттерндері* барлық балаларды инклюзивтік оқытудың тиімділігін арттырудың жетекші детерминанты ретінде анықталады.

Білім берудегі инклюзияның барлық мүшелерінің мәртебелік-рөлдік сипаттарын ерекшелей отырып, М. Дж. Петерсон инклюзивтік ұжымның барлық мүшелерінің әрекеттерімен тікелей арақатынаста болатын кеңейтілген мәртебелік атқарымдарды орындау қажеттілігін ескертеді. Бұндай атқарымдылық біртіндеп бекітіледі және тұрақтандырылады, соның нәтижесінде инклюзивтік сыныптағы әрбір тұлғаның мәртебелік-рөлдік механизмі жіктеле және дәлелдене түседі. Инклюзивтік білім берудің әрбір субъектісінің рөлдік байқалымдарының жиынтығы париттеті реңкте және олардың инклюзивтік білім беру үдерісін жалпы демократиялауға ішкі талпынысы болуға тиісті. Мүмкіндігі шектеулі балаға филонтроптық және автономдық қатынастың арасындағы өзара байланыс қажетті деңгейде және инклюзивтік сыныптағы барлық мүгедектердің әлеуметтік әрекеттері нақты бекітілгенде, орта жағдайы өзгерген жағдайда түрлене алатындай, динамикалы болған жағдайда инклюзивтік білім беруді құру мүмкін болады [40].

Сонымен, мәртебелік-рөлдік атқарымның паритеттілікке ұмтылысы инклюзивтік ұжымның әрбір мүшесінің жеке тұлғалық факторын толық көлемде ашып көрсетуге мүмкіндік беретін, жағымды педагогикалық талаптардың спектрлерін қалыптастыруға арналған қажетті негізді құрайды. Инклюзивтік сыныптағы мұғалімнің кәсіптік құзыретінің мазмұны сапалы инклюзивтік білім беру негіздерін қалыптастырудағы негізгі элемент болып табылады. Инклюзивтік білім берудің педагогикалық құзыреттілік аспектісін сипаттай отырып, батыстық зерттеушілер Дж. Оноско және К.М. Джоргенсен педагогтың сыныптағы әрбір баламен тиімді қатынасты құру үшін бөлінбес қор сапасындағы кәсіптік білім, икемділіктер мен дағдылардың жиынтығын меңгеруін қарастырады [45].

Оқытудың инклюзивтік түрін жүзеге асырған жағдайда *педагогтың кәсіптік құрылымының құзыреттілігінің мәні* екі есеге өседі, себебі мүмкіндігі

шектеулі баламен бір қатар оқу және әлеуметтік міндеттерді табысты шешу мұғалімнің жалпы білім беру жүйесіндегі осы балалардың атқарымдарының ерекшеліктері туралы гносеологиялық түсініктер спектрінің қалыптасу деңгейіне тікелей байланысты болады.

Өзінің құрдастарынан ерекшеленетін баланың инклюзиясында табысты нәтижеге жету үшін инклюзивтік сынып мұғалімі өзінің жеке құзыреттілігінің деңгейін үнемі жетілдіруге және қажет болған жағдайда мүмкіндіктері шектеулі балаларды оқыту мен тәрбиелеудің тиімді жолдарын іздестіруге байланысты ол үнемі кәсіптік динамикада болады [45].

Зерттеушілер инклюзивтік сынып мұғалімінің кәсіптік құзыреттілігінің келесі мазмұнын ерекшелейді:

1. Танымдық компонент. Мүмкіндіктері шектеулі балаларды жалпы білім беру үдерісіне қосудың барынша тиімді әдіс-тәсілдері бойынша кең көлемді білімді меңгеру. Мүмкіндігі шектеулі баланың құрдастарының ұжымымен өзара байланысының педагогикалық, психологиялық және әлеуметтік механизмдерін түсінуді білдіреді.

2. Коммуникативтік компонент. Мұғалімнің мүмкіндіктері шектеулі балалармен қатынасқа сәйкес келетін сөйлеу тілдік стратегияларды меңгеруі. Оқу үдерісін сөйлеу тілдік құралмен жүргізу барлық оқушыларға ақпараттармен алмасуға және өздерінің экспрессивтік-эмфатикалық сезімдерін ашық білдіруге мүмкіндік береді. Мүмкіндігі шектеулі бала үшін сыныптағы коммуникативтік қатынастың дұрыс құрылуы ондағы әлеуметтік оқшаулау мен депривацияны женуді білдіреді, ол оған оқу әрекетінде қалаған нәтижеге жетуге мүмкіндік береді.

3. Тәртіптік компонент. Мұғалімнің инклюзивтік жүйенің тәртіптік стратегиясының тиімді құралдарын меңгеруі сыныптағы барлық балалардың өз әлеуметтік жағдайларын дұрыс түсініп, инклюзивтік сыныптағы рөлдік атқарымдардың нормативтік бөлінуіне көмектеседі, ал педагог қажет болған жағдайда оларды түзетеді және инклюзивтік білім берудегі тұлғааралық жүйелік құрылымды реттейді.

4. Практикалық компонент. Мұғалімнің туындаған жағдайды шешудің сәйкес тәсілдерін қолдануы, мүмкіндігі шектеулі баланың әлеуметтік-педагогикалық ақтаңдақтарын өтеу арқылы инклюзивтік сыныптағы әрбір субъектіге сәйкес келетін өзара әсер ету тактикасын таңдау қабілеттілігін білдіреді.

5. Болжамалы компонент. Мұғалімнің әдеттегі сынып жағдайындағы мүмкіндігі шектеулі баланы оқыту мен тәрбиелеудің қазіргі кездегі ғана емес, сондай-ақ болашақтағы келешегін көре білуі. Балалардың жеке тұлғалық мінезінің өзгеруінде өзара әрекеттену стратегиясының түрін икемді өгертуге көмектеседі, бұл инклюзивтік білім беру ортасының ізгіліктілік деңгейінің артуына мүмкіндік береді [45].

Субъекті бірліктің көрсеткіші ретіндегі инклюзивтік сынып мұғалімінің кәсіптік құзыреттілігін талдаудың батыстық нұсқалары мұғалімнің жоғары біліктілігі мүмкіндігі шектеулі баланы оқыту мен тәрбиелеудің сапалы

нәтижелеріне қол жеткізуге, олармен өзара әрекеттенудің сәйкес келетін түрін анықтауға, соған сәйкес олардың мүмкіндіктеріне сәйкес оқудағы және әлеуметтік мақсаттарға қол жеткізуге көмектесетін жетекші буын ретінде қарастырылатынын көрсетеді.

Субъекті бірлікті талдау көрсеткіштерінің барлық жиынтығы мектептік білім беру қауымдастығының әрбір мүшесін өзін-өзі өсіру мен өзін-өзі дамытумен қамтамасыз етуден құралатын, инклюзивтік білім берудің мақсаттық қолданысының көрсеткіші болып табылады.

3 Инклюзивтік білім беру технологиясы

Мүмкіндігі шектеулі баланы білім беру мен тәрбиелеудің жалпы ортасына қосудың кешенді механизмі ретіндегі инклюзивтік білім беру баланы жалпы білім беру мекемесіне, содан кейін одан да кең әлеуметтік ортаға инклюзиялауға арналған технологиялық ресурстар спектрі бар стратегиялық кең аланды тірек етеді. Инклюзивтік білім беру практикасы мүмкіндігі шектеулі баланың өзіндік ерекшеліктері мен инклюзивтік сыныптағы барлық балалардың өнімді қатынасының мазмұнын білдіретін орталық детерминанттарды есепке алатын технологияның, әдіс-тәсілдердің белгілі бір спектрін пайдаланғанда ғана тиімді жүзеге асуы мүмкін.

Инклюзивтік білім беру технологиясының батыстық жиынтығын талдау инклюзивтік мектептегі шетелдік жұмыс тәсілдер мен практикалық тактикалардың кең көлемде вариативтік екенін дәлелдейді. Батыстық педагогикадағы инклюзивтік білім беруді құру тәсілдері мен құралдарын талдаудың технологиялық бірлігін ерекшеленудің негізгі көрсеткіштері:

- технологияны педагогикалық басқару;
- тьюторлық технология;
- әлеуметтік қолдауды демократиялау технологиясы;
- білім алуға ерекше қажеттіліктерді қанағаттандырудың

технологиялық қызметі.

Батыстық зерттеушілер М. Фуллан, Д. Тайак және Л. Кубан өз еңбектерінде инклюзивтік сынаптағы стратегиялық және тактикалық басқару технологияларын сипаттады [46, 47]. Ғалымдар өз зерттеу жұмыстарында инклюзивтік сынаптағы педагогиканың тиімді басқару технологиясын бірқатар орталық оқытушыларының пікірлеріне негіздейді, оларды кешенді түрде жүзеге асыру инклюзивтік білім беру қауымының атқарымдық механизмдерін тура және жанама түрде жақсартуға мүмкіндік береді:

1. Кез келген өзгерістердің нақты сипаты болады. Берілген постулат сан алуан түрленімнің нақты мақсатты негізіне бағдарлауды білдіреді. Бұл мұғалімнің ендірген әрбір оқушының жеке қажеттілігі мен мұқтажын есепке ала отырып құрылуға міндетті өзгерістердің жүйелілігін, мақсатты бағыттылығын және релеванттығын білдіреді.

2. Ендірген өзгерістер шектелген сипатта болмауға тиісті. Бұл факт инклюзивтік білім беру ортасын ұйымдастырудағы түрленім лимитінің болмауын білдіреді. Сонымен бірге ендірілетін инновация аса көлемді болмауға тиісті, себебі ондай жағдайда оқушы жүзеге асырылатын жаңа өзгерістерге бейімделуге үлгермейді.

3. Мұғалім инклюзивтік сыныпта туындайтын мәселелер мен қиындықтарды еңсерілмейтін қарама-қайшылық ретінде емес, мүмкіндіктері шектеулі балалардың құрдастарының ортасына қосылудың жағымды динамикасына қол жеткізудің позитивті жолы ретінде қарастыруға міндетті. Бұл қағида кез келген мәселелердің жағымды жағында бекітіледі және туындайтын мәселелер туындаған қиындықтардан шығу мүмкіндігі ретінде

бағаланады.

4. Педагогикалық практикалық әрекеттер және мұғалімнің рефлексивтік көруі бір-бірімен толық көлемде үйлесуге міндетті. Берілген жағдай инклюзивтік сыныптағы барлық субъектілерге психоәлеуметтік және эмоциялық жағымды атмосфера жағдайында өздерін жайлы сезінуге мүмкіндік береді. Қарастырылған педагогикалық икемділікті қалыптастыру – әрбір бала қабылданатын және өзінің шамасын жүзеге асыра алатын шынайы инклюзивтік сыныпты құруға арналған негіз.

5. Мұғалімнің өзінің жеке күші мен нормативтік инклюзивтік микросоциумды құру бойынша балалардың топтық өзара әрекеттенуі арасындағы өзара барабар байланыс инклюзивтік білім беру қауымының басымды стратегиясы болып табылады. Сыныптағы инклюзияның көрсеткішіне инклюзивтік әлеуметтік кеңістік құруға өзара үлесін қосу қажеттілігін түсіну жатады. Бұл инклюзивтік практиканы жүзге асыруға арналған құқық пен жауапкершілікті барлық субъектілердің арасына тең бөліп беруге мүмкіндік береді.

6. Инклюзивтік сыныпты тігінен және көлденеңінен басқару стратегиясының үйлесуі. Білікті мұғалім өзінің жұмысын оқушылардың жеке тұлғалық қалаулары мен басқарудың директивалық тақтикаларын қиыстыру негізінде құрайды. Бұндай нұсқа инклюзивтік білім беру қауымының өмір сүруін нормалайды, оның атқарымдық қолданысын орындау үшін жағымды жағдай тудырады.

7. Инклюзивтік мектеп жергілікті қоғаммен тығыз байланыста өзара әрекеттенген және олардың ынтымақтастық жағдайында ғана бір тұтас білім беру үдерісі жүзеге асады. Қарастырылған өзіндік сипат инклюзивтік білім беруді мүмкіндігі шектеулі баланы әлеуметтік қатынастардың желісіне қосудың бір бөлігі ретінде ұғынуға мүмкіндік береді [46, 47].

Американдық зерттеуші У. Хитзингом өз еңбектерінде «педагог – бала» жүйесіндегі педагогикадағы басқару технологиясының микроәлеуметтік мәнмәтінін қарастырып өтті. Оның пікірінше, балалық-оқытушылық өнімді өзара әрекеттену жағымды педагогикалық басқару технологиясында ғана құру мүмкін болады, бұл мүмкіндігі шектеулі баланы оқу үдерісінің жеке құрамдық бөліктерінде де жағымды әлеуметтік бейімдеуді білдіреді [48].

Педагогикадағы басқару технологиясын берілген батыстық көрінісін талдау оның жалпы позитивтілігін анықтайды. Басқару негіздерін логикалық ұғыну мүмкіндіктері шектеулі балалардың және мұғалімнің арасындағы қауіпсіз және қабылдау қатынасын дамыту, жеткен жеке жетістігін бекіте отырып, оқушыны бағалауда барабар тәсілдерді пайдалану икемділіктеріне негізделетін инклюзивтік білім беру үдерісінің мәнін түсінуі туралы дәлелдейді. Инклюзивтік мектептегі баламен мұғалімнің арасындағы қатынасты жүзеге асырудың маңызды сәті мүмкіндігі шектеулі баланың қосылуда белсенді орын алуында туындайтын мәселелерді жеңу үшін барлық субъектілердің күшінің жиынтығының құрылымы ретінде бағаланатын табыстылықты сезінуге жағымды көзқарас қалыптастыру болып табылады.

Инклюзивтік білім беру ортасын қалыптастыруды басқару аспектілерімен

мүмкіндігі шектеулі баланы әлеуметтік қолдаудың демократиялық желісі тікелей байланыста тұрады. С. Дж. Сэлент осы көрсеткіштің маңызды мәнін инклюзивтік сыныптағы демократиялау үдерісін коммуникативтік, тәртіптік, перцептивтік, жеке тұлғалық түрдегі өнімді негіздердің бірігуі ретінде қарастырады. Инклюзивтік сыныптағы балаларды әлеуметтік қолдауды демократиялау ұйымдық, аксиологиялық, стратегиялық сондай-ақ тактикалық мәндегі интербелсенді интервенцияның жиынтығын қолдануға негізделеді [49].

Баланың білім алудағы ерекше қажеттіліктері инклюзивтік білім беру ортасындағы түйіспелік негізде өз ізін қалдырады, осыған байланысты желілік қолдауды демократиялау технологиясы жалпыланған түрде бір қатар келесі элементтерді қамтуға міндетті:

- инклюзивтік кеңістікте бірлік сезімін құру;
- барлық субъектілердің баланың білім алудағы жеке ерекшеліктерін елеудегі икемділік;
- мүмкіндіктері шектеулі балаларды қабылдау үшін барлық мүшелерінің үйлестірілген әрекеттерін жүзеге асыру;
- көрсетілетін қызметтің жан-жақтылығы;
- демократиялық негіздің қалыптасуындағы көп деңгейлілік [49].

Зерттеушілердің мәліметтерімен ерекшеленген элементтер, қолдаудың желілік технологиясы бірін-бірі ауыстыратын кезең түрінде беріледі және инклюзивтік оқытудың тікелей қатысушылардың аясында «мұғалім – мүмкіндігі шектеулі бала – әдеттегі бала» үштігі арқылы қарастырылады.

Берілген үштік инклюзивтік сыныпта демократияны құрудың кезеңдік түрін көрсетеді, бір кезең мүмкіндігі шектеулі баламен басқаларға қарағанда сапалы демократиялық өзара әрекеттену ретінде жүзеге асады. Бұндай кезеңнің соңғы нәтижесіне баланы және оның өзіндік ерекшеліктерін қабылдаудан тұратын инклюзивтік білім берудің мақсатты ұстанымын жүзеге асыру жатады. Мұғалім жағынан, сондай-ақ сыныптастарының жағынан шынайы толерантылықты көру мүмкіндіктері шектеулі балалардың оқудағы және әлеуметтік түрдегі жетістіктерге жетуімен қатамасыз етеді, бұл әлеуметтік қатынастың тұрақты дағдылары және танымдық кең әлеуеті бар, жан-жақты дамыған тұлғаны құруға, яғни білім беру үдерісінің атқарымдық негізін барынша жүзеге асыруға болатынын дәлелдейді.

Оқушылардың білім алудағы ерекше қажеттіліктерін қанағаттандырудың қызметтік технологиясы балаға оны жалпы білім беру ортасына қосуға мақсатталған, қажетті қызметтерді көрсетудің сәйкес механизмін білдіреді. М. Маннинг, Г. Маннинг және Р. Лонг берілген көрсеткіштің мазмұндық ерекшелерін сипаттай отырып, инклюзивтік сыныптағы қызметті әрбір баланың өзінің таңдауын жүзеге асыруға және өзінің ішкі шамасын ашуға арналған кейбір тәсілдер мен практикалық құралдардың жиынтығы ретінде қарастырады. Белгіленген талаптарға сәйкес қызметтің негізгі технологиялық элементтеріне қатыстылар:

- әрбір оқушыға мұғалімнің басшылығымен оқуға қажетті материалдың көлемін өздігінен анықтау мүмкіндігін беру;

- барлық балаларға сыныптағы демократиялық негіздерді пайдалануға және оларды құрастыруға мүмкіндік беру;

- сыныптық ережелердің икемді жүйесі, әрбір баланың оларды құру субъектісі ретінде және сонымен бір мезгілде қалыптасқан норманың интериоризациялық нысаны болуы;

- мүмкіндіктері шектеулі балаларды инклюзивтік білім беру ортасына қосудың бекітілген мақсатын, осыған сәйкес білім беру немесе әлеуметтік қызметті анықтау;

- барлық балалардың сыныптағы экспрессивтік-эмпатиялық атмосфераны қалыптастыру субъектілерінің ролінде болуларына және инклюзивтік сыныптың эмоциялық қызметін алушы жағдайында болуларына жағымды жағдай тудыру;

- әрбір балаға өзінің саналы таңдауын жасауға мүмкіндік беру;

- инклюзивтік сыныптағы коммуникативтік қызмет түрлерін белсенді пайдалану [50].

Бұндай тәсілдеме мүмкіндігі шектеулі балаға инфантилдік байқалымдардан қашықтауға, бір уақытта белгілі бір қызметтерді алу және өндіру сапасында болуға мүмкіндік береді, бұл оның жеке тұлғалық белсенділігін дамытады, нәтижесінде барлық балалардың жеке қажеттіліктеріне бағдарлау жүретін үйлесімді оқу үдерісін құруға көмектеседі.

Инклюзивтік сынып жағдайындағы *тьюторлық қолдау* ретіндегі талдаудың технологиялық бірлік көрсетікшінің ролін сипаттай отырып, батыстық зерттеушілер Т.Е. Смит, Г. Банч және Д. Митчелл тьюторды (арнайы мұғалім) тиімді инклюзивтік білім беруді құрудың жетекші субъектісі ретінде анықтайды [37, 51-52]. Оның атқарымдық қолданысы барлық балалардың олардың бұзылыстарының айқындығына байланыссыз олардың сан алуан түрлі қабілеттері мен мүмкіндіктерін теңестіру болып табылады.

Технологиялық жоспарда тьюторлық қолдау бірқатар маңызды міндеттерді шешуге мүмкіндік береді:

1. Лайықты оқу тапсырмаларын әзірлеу. Баланың білім алудағы ерекше қажеттіліктерін нақты білетін, осындай баламен жұмыстағы арнайы педагогикалық технологияларды меңгерген тьютордың сыныпта болуы мұғалімге балалар үшін деңгейі сәйкес келетін оқу материалын таңдауға көмектеседі. Бұның нәтижесінде барлық оқушылардың білім алудағы ерекше қажеттіліктері қанағаттандырылады және барлық балалардың мүмкіндіктері шектеулі балалардың ерекшеліктерін түсініп, қабылдаған жағдайында, балалар ұжымының ынтымақтастығының қажетті деңгейі қалыптасады.

2. Кез келген туындаған мәселені тиімді шешу. Бұл жағдайда тьютор әдеттегі мұғалімнің серіктесінің ролін атқарады, арнайы білім, дағды және икемділіктердің жоғары деңгейін меңгерген ол мұғалімге қажетті кеңестер береді. Тьюторлық қолдау кейбір әлеуметтік-педагогикалық мәселелерді өнімді жеңуге қажетті ресурс ретінде анықталады. Барлық балаларды білім беру ортасына табысты қосуға көмектесетін балалар ұжымындағы өзара қатынасты құру тьютордың жеке көзқарасына да байланысты болады.

3. «Треккинг» (мүмкіндігі шектеулі баланы оның білім алуда ерекше қажеттілігіне байланысты басқа оқушылардан уақытша оқшаулау) және «стримингтің» (мүмкіндігі шектеулі баланы инклюзивтік сыныпқа және онаң қандай да бір табыстарға жеткен оқу және/немесе әлеуметтік әрекеттердің компоненттеріне қосу) стратегияларының бірігуі.

Тьютор мұғалімнің көмекшісі ретінде оқытудың құрамдастырылған тактикаларын жүзеге асыруға көмектеседі, балалар жеке оқу пәндері бойынша өздерінің қабілет деңгейіне сәйкес топтасқанда, сыныптың әлеуметтік аспектісі және басқа да кейбір оқу пәндері, қабілеттері әр түрлі оқушылар жалпы топтарға біріктірілген мейнстриминг мәнмәтінінде өтеді. Осыған байланысты тьютордың рөлі әрбір бала үшін бірыңғай бастау сәтін ұйымдастырудың және қалыптастырудың медиаторлық стратегиясын жүзге асырумен байланысты болады. Бұл мәнмәтіндегі тьюторлық көмекті жүзеге асырудың негізгі талаптарына арнайы мұғалімнің өзінің икемділігі және көмекке мұқтаж баланың жеке ерекшеліктеріне бағдарлау жатады.

4. Жақсартуды жете қадағалау. Мүмкіндігі шектеулі баламен тьютордың жүргізген жеке жұмысы оған оқыту үдерісінің динамикасын терең сезінуге және баланың әлеуметтік және оқудағы жетістіктерін ерекшелеуге мүмкіндік береді. Инклюзивтік сынып мұғалімі үшін берілген талдау балалардың жеткен жетістіктерін есепке алуға және жаңа талпыныстарын ескеруге мүмкіндік береді, бұл балаларға әлеуметтенудегі өздерінің келешектерін жақсартуға және қоғамға қосылуға көмектеседі.

Инклюзивтік сыныптағы тьютордың рөлін бұлайша түсіну тиімді, себебі мүмкіндігі шектеулі баланы қолдаудың терең жүйесін құруға және осымен бір мезгілде инклюзивтік сыныптың бірыңғай команда ретінде қызмет атқаруына көмектеседі. Тьютордың сыныпта болуы мұғалімнің ұйымдық және үйлестіру жұмыстарын жеңілдетеді, осыған байланысты инклюзивтік оқыту-тәрбиелеу жұмыс стратегиясын толық әзірлеуге қол жеткізеді.

Инклюзивтік сыныптағы тьютордың атқарымдық қолданысын ұғынуды педагогикалық технология ретінде талдау жұмыстың тьюторлық стратегиясын жалпы білім беру үдерісіне ендірудің қажеттілігі мен тиімділігін дәлелдейді, бұл жағдайда инклюзивтік білім беру үдерісінің барлық субъектілеріне қатысты белгілі бір өнімділікке қол жеткізуге болады. Тьюторлық рөлді барабар түсіну оқу-тәрбиелеу жұмысындағы жалпы психоэмоциялық атмосфераны тұрақтандырады, бұл педагогикалық тиімділікке қол жеткізуге мүмкіндік береді. Сонымен бірге, барабар қызмет атқарушы тьютор мұғалімнің жеке және топтық сабақтарды өткізу мүмкіндігін жеңілдету үшін балалар ұжымында командалық атмосфераны құруға мүмкіндік береді. Нәтижесінде бұндай практика әдеттегі сыныптағы мүмкіндігі шектеулі баланы оқыту фактісін нормалайды, ол жергілікті инклюзивтік қауымды құруға мүмкіндік береді.

Сонымен, инклюзивтік білім берудің әр түрлі технологияларын талдау барлық балаларды оқытуға болатын инклюзивтік білім беруді мүмкіндігі шектеулі баланы білім беру үдерісіне қосуға көмектесетін белгілі бір педагогикалық тәсілдердің жиынтығы ретінде қарастыруға мүмкіндік береді. Мүмкіндігі шектеулі бала мектепке келген кезде оның даму ерекшеліктерін

анықтау және оқытудың қолжетімді ортасын ұйымдастыру мақсатында психологиялық-педагогикалық кешенді диагностикалау жұмысы жүргізіледі. Осыдан кейін инклюзивтік білім беру кеңістігінің психоэмоционалдық, сондай-ақ табиғи орта сияқты түрленімдерін ендіреді. Инклюзивтік білім берудің жетекші педагогикалық технологиясына білім беру үдерісінің барлық субъектілерінің ынтымақтастығын, балалардың мүмкіндіктері мен олардың академиялық және әлеуметтік білім алу қажеттіліктерінің жеке ерекшеліктеріне сәйкес әрбір оқушының жетістіктерін жеке бағалау жүйесін құру қағидаларын сақтау жатады.

4 Инклюзивтік білім беру үлгілерін ендірудің шетелдік тәжірибесі

Инклюзивтік білім беру идеясын жүзеге асыру үшін инклюзивтік білім беру жүйесін дамытудағы жаңа кезең болып табылмайтын елдердің тәжірибесі өте маңызды болады. Әсіресе инклюзивтік үдерістерді ендірудің көп жылдық тәжірибесі бар АҚШ және еуропалық елдердің практикалары өте пайдалы. Осы күнге дейін инклюзивтік білім беру мәселелерін шешу жолын іздестіру көп жылдық тәжірибесі бар АҚШ, Батыс еуропа және Австралияға ғана емес, сондай-ақ шығыс еуропалық, азия, африка және латын америкалық мемлекеттерге де тән.

Сонымен бірге, Уганда, Лесото, Вьетнам, Лаос, Иордания, Палестина, Марокко, Египт және Йемен сияқты дүниежүзіндегі ең кедей елдерінде де батыл және жылдам өзгерістердің болып жатқанын да айтып өту керек. Сондай-ақ Уганда мен араб елдерінде мүмкіндіктері шектеулі балалар мен бірге қыз балаларды да жалпы білім беру мектептеріне кіріктіру үдерісі қарқынды жүріп жатыр. Бұл динамика аталған елдерде ЮНЕСКО-ның бағдарламаларының тиімді жүзеге асырылуымен түсіндіруге болады. Ірі бағдарламаларының бірі «Білім алу барлығы үшін» – бұрын мектепке баруға, білім беру үдерісіне қатысуға мүмкіндіктері болмаған балаларды тартуға бағытталған. Бұл үдеріс басынан бастап-ақ мүмкіндіктері шектеулі балаларды білім беру үдерісіне кіріктіруді білдіреді.

Сонымен бірге, аталған бағдарламалардың аясында инклюзивтік білім беру үдерісін Словения, Хорватия, Македония, Болгария және Румыния елдерінде ендіру жұмыстары жүргізілуде, бұл жерде Швеция, Норвегия, Ұлыбритания елдерінің мамандары көмек көрсетуде. 80-ші жылдары ЮНЕСКО педагогтарды және әкімшіліктерді дайындауға арналған бірнеше ақпараттық құжаттар мен басшылықтарды, сондай-ақ сыныптағы жұмыс және т.б. бойынша практикалық ұсынымдарды әзірледі.

Ұлттық және жалпы дүниежүзілік тенденциялардың мәнмәтініндегі инклюзивтік білім беру аясындағы заманауи жағдайларды талдау білім берудегі инклюзияны даму үдерісінің экономикасы дамыған елдердің өзінде ондаған жылдар бойы жалғасып келе жатқанын көрсетті. Яғни әр түрлі елдерде ортақ түрі мен ерекшеліктері бар бұл үдерістің ұзақ та қиын екенін білдіреді. Американдық авторлар атап көрсеткендей, инклюзивтік мектеп – бұл шешім қабылдағанда ынтымақтастықты, жеке сан алуандылықты (сонымен бірге оқушылардың қабілеті) қабылдауда демократиялық қағидаларды ұстанған, кең қауымның өміріне қатысқан, балалардың дамуына сәйкес, икемді мектептік бағдарламалары бар ұйым.

Зерттеушілер Ұлыбританияның, Австралияның және АҚШ-ның табысты тәжірибелерін қарастыра отырып, жетістікке жету үшін қажетті талаптарды ерекшелейді. Бұл сыртқы күштер қолдаған инклюзивтік мектептік қауымдастықты құруға деген бастапқы уәждеме, персонал мен оқушылардың арасындағы айырмашылықтарды кедергі емес ресурс ретінде қабылдау, оқушылар мен мектеп қызметкерлерінің арасындағы ынтымақтастық және командалық рух, әрқайсысының дамуды қолдауға қатысуы және ең соңында,

инклюзияны әрекеттің әлеуметтік және саяси бағдарламасы ретінде түсіну. Инклюзия идеяларын жүзеге асыру, сондай-ақ барлық оқушылардың қажеттіліктеріне жауап бере алатын педагогиканы дамыту оңай іс емес. Ғалымдар бұрынғы зерттеу жұмыстарына сүйеніп, инклюзияны жалпы алғанда табысты деп айтуға болмайтынын ескертеді, соған көптеген себептерді де келтіреді. Осы себептердің ішіндегі ең маңыздысына жалпы білім беру мен арнайы білім берудің арасында байланыстың жоқтығы деп есептейді, қазіргі кезде инклюзияға бағытталған күштерге инклюзивтік құру үдерісіне қатысушылардың ортақ құндылығы мен ортақ тілінің болмауын, ал оларсыз ынтымақтастық мүмкін болмайтыны да кедергі келтіретіні де айтылады [52, 53].

Қазіргі кезде көптеген елдерде білім беру саласындағы саясат стандартталған тестілер арқылы өлшенетін үлгерімді басшылыққа алған кезде мектептік инклюзивтік қауымдастықты құру орындалуы қиын міндетке айналды. Ғалымдар заманауи білім беру саясатының осы белгісін әлеуметтік неолиберализм деп аталатын тұжырымдаманың әсерінің таралуымен байланыстырады. Бұл тұжырымдама нарықтық логикаға тәнбәсекелестік, тиімділік және т.б. түсініктер кіретін қоғамдық қатынастың барлық түрлерінің нарықтық қатынастарына негізделген.

Осы шолуда дүниежүзілік үдеріске тән, әлеуметтік, саяси және экономикалық беталысындағы әр түрлі елдердегі инклюзивтік дамудың негізгі үрдісін ашып көрсетуге тырысамыз. Білім беру саласындағы АҚШ-ның заманауи саясаты жалпы білім берумен арнайы білім берудің бірігуін ұсынумен тұжырымдалады. Бұндай бірігудің негізгі үш тәсілдемесі ұсынылады: «негізгі бағыт», «жалпы білім берудің ықыласы», «қосу». Бұл тәсілдемелер мамандар арасында пікірталас және дау туғызды. «Негізгі бағыт» мүмкіндіктері шектеулі балаларды жалпы білім беру сыныптарына қосуды білдіреді. Бұның қажеттілігін бұл балалар ақыр аяғында қоғамда қалатын болғандықтан, оларға әлеуметтік және оқу әрекетіне қосылуға көмектесу үшін оларды мектепке жіберу керек деп негіздеді. АҚШ-нда білім беру жүйесіндегі баланың оқудағы қажеттілігіне сәйкес келетін оқуды ақысыз оқуға кепілдік беретін Мүмкіндіктері шектеулі тұлғаларға білім беру туралы актісі (1990 ж.) әрекет етеді. Ата-аналар мектептен баланың дамуында бұзылыстардың барлығы немесе жоқтығы туралы негіздеме берілетін, баланың оқудағы мүмкіндіктері туралы тұжырымдаманы талап ете алады.

Мектепке мүмкіндіктері шектеулі балаларды анықтау міндеттемесі жүктеледі. Заң арнайы білім алуға ғана емес, сондай-ақ қосымша қызметтерді (транспорт, логопедиялық сабақтар, психолог көмегі, аудиологиялық тексеру және т.б.) алуға да құқық береді. Заң бойынша әрбір балаға жазбаша тұжырымдама және жеке оқу бағдарламасы құрылады, даму бұзылыстары бар балаларды міндетті түрде мүмкіндігінше жалпы білім беру мектептерінде оқытуға, сондай-ақ оларды бұзылыстары аз ортаға қосуға міндеттеме алады.

2001 жылдан бастап білім беру саясаты «Бір бала да заңнан тыс қалмайды» («No Child Left Behind Act» – NCLB) құжатымен реттеледі. Бұл заң оқушылардың үлгерімі білім беру стандарттарына сәйкес болуын талап етеді.

Бұл бағытта «жыл бойында ілгерілеуді» көрсетпеген мектептер жазаланады – мемлекеттік қаржыландырудан шығарылады. АҚШ-да оқушылардың әр түрлі топтарына: ағылшын тілі туған тілі еместерге; мүмкіндіктері шектеулі балаларға; кейбір жеке жағдайларда афроамерикандықтарға арналған әр түрлі стандарттар әрекет етді. Бір топтың оған қойылған мақсатқа қол жеткізе алмауы себебінен бүкіл мектеп қатал бақылауға алынуы мүмкін.

Чикаго университетінің зертеушілерінің пікірі бойынша мәселе білім беру мекемелерін сәйкестендіру үрдісінің күшеюінен, дүниежүзіндегі осы сала бойынша саясат білім беру мекемелерін менеджерлер басқаратын (менеджерлер үлгісі) бизнес ұйым ретінде қарауынан және бірінші кезекте есеп беруді талап етуінен асқына түседі [52-54].

Соңғы уақыттарда американдық зерттеушілер бұл үрдісті мектептің «макдоналдизациялануы» деп атайды. Мектептер бір-біріне ұқсас бола бастауымен жалпы тұрғыда қоғамның «макдоналдизацияланған» азаматтарын шығара бастауы мүмкін. Мектептерге үлгерімнің стандартталынған көрсеткіштеріне жетуге қатысты талаптарды күшейту – бұл макдоналдизацияланудың бір белгісі болып табылады. Бірақ бұндай жағдайларда, авторлар балалардың оқуға деген уәжі төмендеп, қобалжушылығы арта түседі деп ескертеді [53].

Америкалық зерттеушілер қазіргі кездегі байқалатын үрдістердің көп жағдайда АҚШ-да инклюзивтік мектептік қауымдастықтарды құруға кедергі келтіретінін атап өтеді. Иллинойстегі мектептерге әлі де оқушыларды олардың шығу тегіне және үлгеріміне қарай сұрыптау тән. Бұл сұрыптау бұрынғыға қарағанда аса байқалмағанымен, ол бұрынғыдай мектептік білім берудің құрамдас бөлігі болып табылады.

Американдық мектептердің менеджеризмі және үлгерімді тірек етуі фрустрацияның артуына әкеліп соқтырады, ал білім беру қызметкерлері мектеп білім беру органдарының биылғы берген бұйырығы бойынша прогреске жете ме жоқ па деген мәселеден басқаға көңіл аударуға қабілетсіз.

Швецияда инклюзивтік тәсілдемелерді талдауға және оларды мұғалімдердің, ата-аналардың, барлық тұрғындардың меңгеруіне қатысты көпжылдық әлеуметтік-педагогикалық жұмыс жүргізілді. Бұнда да АҚШ-да сияқты интеграция «төменнен» өсті, социал-демократиялық қозғалыспен, елдің әлеуметтік-экономикалық жағымды дамуымен инталандырылды және қолдау көрсетілді. 1990 жылдардың ортасында шведтер қоғамында әлеуметтік акцент ұжымдық құндылықтан тұлғалық құқық пен персоналды таңдауға қарай ауысты. Сондай-ақ жаңа қаржылық жүйені ендіру ресурсты ұлттылықтан басқарудың және бақылау механизмінің жаңа түрімен жергілікті деңгейде қайтадан бөлуі де көп көмек етті.

Швеция – инклюзивтік білім берудің әр түрлі түрлері белсенді дамыған ел. Мүмкіндіктері шектеулі балалардың 80%-ы әдеттегі мектептерге барады, олар үшін арнайы білім беру бағдарлары әзірленген. Мүмкіндіктері шектеулі барлық балалардың басым бөлігі әдеттегі балабақшаларға барады. Алайда әдеттегі мектептерге көру және есту мүмкіндіктері жоқ немесе өте төмен, сөйлеу тілі

мүшелерінің бұзылыстарының немесе ақыл-ойы дамымағандығы себебінен бара аламайтын балаларға арналған арнайы мектептер бар.

Шведтік білім беру жүйесінде жалпы ұлттық жоспарлау және басқару элементі өте маңызды. Оқытудың мақсатын, ұзақтығын, білім беру бағдарламаларын қаржыландыруды Парламент шешеді. 1989 жылға дейін үкімет те жалпы білім беру бағдарламаларын құруға қатысты.

Соңғы жылдары Швецияда білім беру саласында көптеген реформалар жүргізілді. Оның ішінде ең бастысы жүйеге және жеке оқу орындарына үлкен дербестік беру, сондай-ақ оқушылардың мүмкіндіктерін кеңейту мақсатындағы орталықтандыру жатады. Мектепте оқыту бойынша көптеген мәселелерді шешуге қатысуға муниципалитеттер ғана емес, оқушылар ұжымы мен ата-аналар да құқық алды. Енді Білім беру министрлігі оқыту бағдарламаларының тек жалпы мақсаттарын қана бекітеді. Оқыту әдіс-тәсілдерін, материалды таңдау, жұмыс талабы мен жалақы мөлшерін, оқу үдерісін ұйымдастырудың барлығы қазір мектеп директорлары мен мұғалімдердің құзыретінде. Сонымен, ата-аналардың мектепті өз баласының жеке ерекшеліктеріне қарай таңдау мүмкіндіктері кеңейді.

Швецияда балалық шаққа көмек көрсету жүйесі жоғары құрамдастырылған, құрылым орталықтандырылған. Көмектің әрбір түрі әкімшілік, құқық және қаржылық тұрғыда дербес мәртебесі бар арнайы мемлекеттік мекеменің бақылауында болады. Аймақтың кеңесі (коммуна) жанында әрекет ететін муниципалдық Балаларды оңалту орталығының арнайы педагогы ата-аналар мен мектеп мұғалімдеріне кеңес береді. Баланың мүмкіндігіне қарай, олар бірігіп, орындалуы үшін мектеп мұғалімі жауап беретін, жеке оқу жоспарын құрады. Қажет болған жағдайда педагог-ассисент шақырылады.

Шведтік Арнайы білім беру агентігі (SIH) жанұя мен мектептерге кеңес беру мен оларға қолдау көрсетуге жауап береді; практикада сабақаттылықты нақты баламен жұмыс істейтін кеңесші жүзеге асырады. SIH кеңесшісі оқу пәндеріне қатысты ұсынымдар береді; муниципалды өкіметке мүмкіндіктері шектеулі балаларды оқытуды тиімді ұйымдастыруға көмек береді.

Жалпы миграцияға байланысты Швецияның білім беру жүйесі, көптеген еуропа елдеріндегі сияқты соңғы екі он жылдық ішінде ауыр қысымға түсті. Бұл экзогендік есеңгіреу этникалық Швецияны мәдениеттердің алуандылығы мен жаһандану дәуіріне өзгертті. Бұл демографиялық жылдам өзгерістердің жағымсыз жағына этникалық сегрегация мен теңсіздіктің туындауы жатты, бұл әсіресе орталықтандыру мен бәсекелестіктің салдарынан әлеуметтік топтардың арасында бұрыннан теңсіздік құбылыстары бар үлкен қалаларда айқын байқалды. Бұл білім беру жүйесіндегі үлкен мәселе болды, себебі шведтік қоғам көп ұлттық, көп тілдіге айналып, тұрмысы нашар жанұялардың балаларының саны біршама арта бастады [53- 56].

Ұлыбританиядағы инклюзивтік білім беру осы елде ертедегі тарихы мен әдет-ғұрпы бар арнайы білім берумен өзара әрекеттестілікте тіршілік етеді.

Инклюзивтік білім беру заңнамадада бекітілгенмен, арнайы білім беру

мектептері де қызметтерін жалғастыруда және ата-аналары олар үшін оқытудың осы түрін таңдаған балаларға арналған білім беру кеңістігінің бір бөлігі ретінде қарастырылады. Алайда арнайы білім беру мектептерінің санының азаюы байқалады. Жағдай бір жерден басқа жерге қарай күрт өзгереді. Лондонның Ньюхэм аймағында барлық арнайы мектептер жабылған, ал Англия мен Уэльсте мектеп жасындағы барлық балалардың 1,2% ғана арнайы мектептерге барады, территориялардың арасындағы айырмашылық 0,32 және 2,6% арасында құбылып тұрады. Арнайы мектептерді жабу және балаларды жалпы білім беру мектептеріне ауыстыру туралы шешімді аймақтық білім беру басқармасы (LEA) қабылдайды, арнайы білім беру мектептерін жабу білім беруді либерализациялаудың жалпы үдерісіне ауыр тиеді.

Ф. Армстронг бұл үдерісті этнографиялық кейс-стади тәсілін қолдана отырып зерттеді; ол арнайы білім беру мектептерінің біреуін жабу және барлық оқушыларды жалпы білім мектебіне көшіру туралы шешім қабылданғаннан кейінгі жергілікті білім беру басқармасының шенуніктері мен мұғалімдерінің сабағаттық және педагогикалық мәжілістеріне, кездесулерге тікелей өзі қатысып отырды. Автордың пікірінше, бұл үдеріс жаңа менеджерлік тәсілдеме мен инклюзияның арасындағы қарама-қайшылықты ашты, мектеп қосымша ассигнования алу үшін пайда әкелуге және тиімді болуға тиісті және өзінің табыстылығына дәлелдеме келтіруге міндетті. Бұндай жағдайда оларға «өнімсіз оқушыларды қабылдамауға немесе оларды шошытуға» қатысты ойлар келуі әбден мүмкін болады. Педагогтардың кеңесінің отырыстарынан алынған жазбаларда мұғалімдердің бұзылыстары бар балалардың стандарт деңгейін төмендетіні, әдеттегі балаларға жетісе алмайтыны, мұғалімдер үшін масыл болатындары, басқа балалардан кесе отырып, оларға өздерінің қосымша уақыттарын бөлу қажеттіліктері туралы айтқандары көптеп кездеседі. Білім беру басқармасының шенуніктері мен жалпы білім беру мектептерінің әкімшіліктері өздерінің дәлелдемелерінде инклюзияның мәдени және әлеуметтік мәнмәтінін бір шетте қалдырып, мектептің тек қаржылық жағына ғана қатысты «келісемін» және «қарсы» терминдерін пайдаланды. Армстронг қарама-қайшылықты инклюзияның үлкен мәдени өзгеріс болғанымен, осындай тәсілдемеде «лайықты», «бұзбайтын» және «ресурстарды тиімді пайдалануға» сәйкес экономикалық тиімділік терминдерімен ғана қарастырыла бастайтынын көріп отыр.

Инлюзияны алға жылжытуға институттардың сегрегациялық жүйесін қолдауға мүдделі әлеуметтік топтың (саясаткерлер, кәсіпқорлар) болуы ғана емес, сондай-ақ білім берудің сегрегациялық құрылымын құратын құндылық, қарым-қатынас және практика да қарсы тұрады.

Сонымен, Ұлыбританияда инклюзивтік білім беруді дамытуға білім беру саясатындағы либералдық үдерістердің әсері осы үдеріске қатысушы мұғалімдердің кәсіптік тұрғыда өзін-өзі тану мәселесінің маңыздылығын арттырады; соңында мектептің әкімшілігі мен мұғалімдер кез келген білім беру саясатының тікелей жолбасшысы болады. Стандарттарды көтеру деңгейіне қойылатын талаптар мен білім берудің мәдени өзгерістерінің адамгершіліктік талаптарының арасында туындаған қарама-қайшылық білім беруді

демократиялау үдерісін және оның құрамы ретіндегі әлеуметтік интеграциялау үдерісін барынша күрделендіреді [57-60].

Норвегияда инклюзивтік білім берудің үлкен тәжірибесі бар. Норвегиялық заңнамаға сәйкес білім берудің инклюзивтік түрі бұл стратегиялық мақсат. Бұл мектепке дейінгі және орта білім беру барлық оқушылар үшін олардың әлеуметтік-мәдени қатысына және әлеуетіне тәуелсіз қолжетімді екенін білдіреді. Барлық оқушылар үлкен әлеует иесі ретінде қабылданады. Білім беру мекемелерінің жұмыс қағидасы ретіндегі инклюзия жеке мүмкіндіктер мен әлеуетті тұрақты түрде есепке алу мен оған сәйкестігін білдіреді. Білім беру заңының ережелеріне сәйкес бастауыш және орта мектеп оқушыларының жергілікті жердегі мектепте оқу құқығы бар. Заңда сондай-ақ оқушылардың бейімделме оқуға және әрбір нақты жағдайға қарай білім берудің тиімі бағдарламасын анықтай алатын көмекші персоналдың қызметіне құқығы бары туралы бірқатар қағидалар берілген.

Талдау барысында барлық оқушылардың оқуы әдеттегі сыныптарда немесе топтарда өтетіні, сонымен бірге қажет болған жағдайда арнайы жағдайда да оқу мүмкіндігінің барлығы туралы аталып өткен. Норвегиядағы білім беру қызметтері оқушының емес, оқыту ортасының өзгеруіне бағдарлаған. Норвегиялық мектептердің басты міндеті «барлығына арналған білім беруді», сонымен бірге міндетті білім беру жүйесімен қамтылған барлық бала оқи алатын мектепті құру болып табылады. Оларды құру жұмысы бейімделме оқыту әдістемелерін (Jakhelln, 2013.) қолдана отырып, құрамы аралас-құралас оқушыларды оқыту үшін тең талаптармен қамтамасыз ету жолымен жүреді.

Инклюзивтік сынып мұғалімдерін педагогикалық институттарда дайындайды. Университеттердің студенттері түзету педагогикасы курсын таңдай алады, педагогикалық мамандықтағы студенттер оқушылардың кездесуі мүмкін қиындықтар туралы білім алады; мектепте құрамы аралас-құралас оқушылармен қалай жұмыс істейтінін және бейімделме оқытудың арнайы оқытудан айырмашылығы қандай екенін талдайды. Мақсаты – оқу-тәрбиелеу үдерісін оқушылардың әлеуеті, қабілеті, мүддесі мен әлеуметтік мәдени қатысына сәйкес бейімдей білетін, сондай-ақ балаларды оларға түсінікті оқу тапсырмаларын беру және әр түрлі оқыту әдіс-тәсілдерін қолдана отырып, ынталандыра білетін маманды дайындау [61-62].

Қазіргі кездегі **Филяндиядағы** ұлттық білім беру жүйесінің негізгі құндылықтарына міндеттілік және ақысыздық, теңдік пен инклюзивтілік жатады. Филяндияның Білім беру министрлігі білім беру жүйесін тегістеу саясатын жүргізеді, бұл білім беру қолжетімділігі мен мазмұны бойынша барлық жерде және барлығына қолжетімді, яғни білім берудің кез келген деңгейіндегі тең мүмкіндіктерді білдіреді. Финляндиядағы инклюзивтік білім беру 20 жыл бойы даму үстінде және оларды маңызды ғылыми зерттеу жұмыстарымен қолдайды.

Елдегі барлық оқушылар үшін Ұлттық стандарт бекіткен бірыңғай білім беру бағдарламасы бар. Бұнда білім беру саласының негізгі мазмұны, күтілетін

нәтижелер мен бағалау өлшемдері берілген. Финляндиядағы негізгі оқыту «мектеп барлығы үшін» қағидасына сәйкес жүзеге асырылады. Инклюзивтілік – білім беру жүйесіндегі қағидалардың бірі бола отырып, білім берудің барлық балаларға (мигранттарға, шет аудандағы балаларға, мүмкіндіктерді шектеулі балаларға және т.б.) міндеттілігі мен қолжетімділігі арқылы жүзеге асырылады.

Барлық балалар өзінің мүмкіндігіне сәйкес негізгі мектепте оқиды. 2010 жылдан бастап негізгі жалпы білім беру мектебіндегі әрбір бала деңгейлік сипаттағы қолдаудың үш түрінің бірін алуға құқығы бар. Қолдаудың бірінші деңгейі – жалпы қолдау. Оны сынып мұғалімі жүзеге асырады. Ол кез келген балада (мысалы, аурудан кейін) кездесуі мүмкін қандай да болмасын әр түрлі қиындықтарды жеңуге көмектеседі. Оқудағы анықталған қиындықтар баланың ата-анасымен, сондай-ақ мектептегі мамандармен талданады. Педагог оқыту үдерісінде балаға жеке көмек көрсетудің әр түрлі (жалпы және арнайы) тәсілдерін және технологияларын меңгерген. Егер жалпы қолдау оқудағы туындаған мәселелерді шешу үшін оқушыға жеткіліксіз болса, онда қолдаудың екінші деңгейі ұсынылады. Бұл қарқынды қолдау. Оның қажеттілігі туралы шешімді мультитәртіптік команда қабылдайды. Ұлттық түрдегі педагогикалық командалық бағалау жүргізіледі. Қарқынды қолдау тек мұғаліммен ғана емес, сонымен бірге мектеп мамандарымен (арнайы педагог, әлеуметтік қызметкер, мұғалімнің көмекшісі) де жүргізіледі. Бұл кезеңде мектеп мамандары қолдаудың жеке жоспарын (жарты жылдыққа) құрастырады. Осы бала оқитын сыныпқа педагог көмекшісінің қажеттілігі туралы сұрақ шешіледі. Мұғаліммен бірге сабақ жүргізетін арнайы педагог та мұғалімге көмектесе алады. Қолдаудың екінші деңгейінің мақсаты – бағдарламаны меңгеруге көмектесу, үлгермеушіліктің алдын алу және жеңу. Егер баланың мәселесі 6 айдың ішінде шешілсе, онда ол қолдаудың бірінші деңгейіне ауыстырылуы мүмкін. Егер қарқынды қолдау жеткіліксіз болса, онда ол арнайы қолдаудың үшінші деңгейіне ауыстырылады.

Баланы қолдаудың үшінші деңгейіне көшіру үшін білім беру бойынша комитеттегі консилиуммен жүргізілетін сыртқы медициналық-психологиялық тексеру қажет болады. Оны жүргізу үшін алдыңғы қолдау сипатталатын педагогикалық негіздеме құрылады. Мектептің инклюзивтік білім беруді үйлестірушісі сыртқы тексеру нәтижелері бойынша оқушыға қолдаудың үшінші деңгейін көрсету керектігі туралы шешім қабылдайды.

Егер оқушы қолдаудың үшінші деңгейіне көшірілсе, онда оның қандай жағдайда: арнайы (шағын топта) сыныпта немесе жалпы сыныпта (сыныпта екінші педагог, қажет болған жағдайда көмекші болғанда) оқитыны туралы анықталады. Қолдаудың үшінші деңгейінде жеке оқу жоспары және әрбір пән бойынша жеке оқу бағдарламасы құрылады. Жеке жоспар мен бағдарлама мульти-тәртіптік командамен коллегиялды түрде жасалады. Олар жарты жылдыққа немесе бір жылға жасалады, қажет болған жағдайда қайтадан қарастырылады [60, 63].

Сонымен, Финляндияда міндетті негізгі білім беру деңгейіндегі оқуда әр түрлі қиындықтарға кездесетін оқушыларды қолдауға арналған арнайы тиімді шаралардың жүйесі құрылған.

Италияда жалпы білім беру мектептерінде мүмкіндіктері шектеулі балалардың 90%-нан астамы оқиды. Зерттеушілердің пікірінше, Италия басқа елдер үшін білім берудің инклюзивтік түрін апробациялау алаңы болды. Италиялықтар инклюзияның ерте кезеңін «жабайы интеграция» деп атайды. Алайда бұндай жағдайда «интеграция» мен «қосу» сөздері шартты түрде болады. Негізінде бастапқы кезде оның өзі қосуға жақын болады, сондықтан бұл жердегі басты мақсат балаларда қатыстық сезімін тудыру үшін оларды мектептік қауымға әлеуметтендіру және бейімдеу болды. Басынан бастап-ақ айырмашылықтарды қабылдау және сыйлау тұлғаның бөлінбес сипаты ретінде бірінші кезекке қойылды. Сол бірінші кезеңді естеріне түсіргенде, италияндық педагогтар барлық сұрақтардың толық жауабын білмей, тек алға қарай жүргендері туралы айтады.

1971 жылы «Мүмкіндіктері шектеулі балалардың жалпы білім беру мектептерінде оқу құқығы туралы» №118 бірінші заң қабылданды. Онда: «мүгедек оқушылардың ақыл-ойы немесе дене бітімі бойынша бұзылыстарының ауырлық деңгейіне байланысты әдеттегі сыныптарда оқуы немесе қосылуы өте күрделі болған жағдайлардан басқа жағдайда мүгедек балалардың білім алуы мемлекеттік мектептердегі әдеттегі сыныптарда жүруі керек», – деп бекіткен.

1977 жылы білім беру әркетінің «оқушылардың жеке тұлғасының толық қалыптасуында алға жылжу» бағыттылығы мен белгілі бір нормативтерді анықтау мақсатында «Жалпы мектепте оқитын мүмкіндіктері шектеулі балалардың құқығы» туралы (№ 517) заңға өзгерістер енгізілді. Осы заңға сәйкес барлық балалар ешбір шектеусіз жалпы білім беру мектептеріне қабылдануға және олардың сапалы білім алуларына арналған барлық жағдайларды тудыруға міндетті.

1992 жылы қабылданған «Жалпы мектепте оқитын мүмкіндіктері шектеулі балалардың құқығы» туралы (№ 104) жаңа заң әлеуметтендіруді ғана емес, сондай-ақ академиялық пәндерге сапалы оқытуды басты міндеттердің қатарына жатқызады. Мысалы, 13-бапта «арнайы педагогтардың әрекетін қолдауға» кепілдік береді, бұндай оқытушылар «олар жұмыс істейтін сыныбында мұғаліммен бірге оқытады, білім беру бағдарламаларын құруға және оқытуға, сынып және колледж кеңестерінің әрекеттерін талдауға және тексеруге қатысады» деп көрсетілген. Көмек көрсету жиынтығына балаға арналған жеке бағдарламаны құруға жанұяның да қатысуына қатысты кепілдік кіреді. 2003 жылы Білім беру министрлігі қосудың ұлттық саясатын өмірге ендіруді жетілдіру мақсатында, барлық директорларды жұмыстан қол үзбей тренингіге қатысуды міндеттейді. Барлық мұғалімдерге жылына 40 сағатқа есептелген, біліктілігін арттыру курстарынан өтуді міндеттейді. Италияндық тәсілдемелер мектептің диагностикалау мен терапияны жүзеге асыратын денсаулық сақтау саласына қатысты ұйымдардың мамандарымен өзара әрекеттестікте болуымен ерекшеленеді. Бұл мамандардың арасында дәрігерлер, психологтар, әлеуметтік қызметкерлер, медбикелер, логопедтер, атқарымдық және физикалық терапевтер кіреді. Бала дамуын бағлаудан басқа диагностикалауда жанұяны тірек ету үшін олардан кейбір эмоциялық ресурстар талап етіледі.

Диагностикалаудың бұндай тәсілдемесінің мақсаты – бұзылысты анықтау емес, қазіргі кезде көптеген елдерде қабылданған, тұтас көріністі алу. Оны «экологиялық» деп атайды.

Жеке оқу бағдарламасын әзірлеген кезде оқушының жеке тұлғалық ерекшеліктері, білім алудағы қажеттіліктері; жанұяның ерекшелігі есепке алынады; оқушының нақты қажеттілігін есепке ала отырып, қолдау мамандары (дефектолог, логопед, психолог) анықталады. Мектепке баратын мүгедек оқушыларды негізгі үш топқа бөлуге болады:

а) әдеттегі бағдарлама бойынша оқитын және оқуды бітіргені туралы әдеттегі диплом алатын, алайда оқу бағдарламасын өзінің сыныптастарымен (мысалы, есту немесе көру қабілетін толық немесе жартылай жоғалтқан немесе тірек-қозғалыс аппаратында бұзылыстары оқушылар) бірге өту үшін арнайы қолдауды қажет ететін оқушылар. Бұл жағдайда оқушыларға оқыту үдерісіне, сабақтарда және тестілік тапсырмаларды орындауға көмектесетін арнайы және\немесе қосымша құралдар беріледі; шынайы себептер бойынша бұл оқушыларға әр түрлі тапсырмаларды орындау үшін әдеттегіден артық уақыт беріледі (№104 заң, 1992);

б) біршама түзетілген және\немесе жеңілдетілген бағдарламалар бойынша оқитын оқушылар. Бітіру емтихандарының қорытындысы бойынша бұл оқушыларға қалған оқушыларға берілетін дипломдардан біршама айырмашылығы бар, бір оларға баламалы құжат беріледі;

в) әдеттегі бағдарламамен оқуға мүмкіндік бермейтін, дене бітімінде және\немесе психикалық дамуында бұзылыстары бар оқушылар. Мектепті аяқтағаннан кейін олар өздерінің жұмыс тәжірибелерінің, икемділіктері мен дағдыларының толық сипаттамасы бар, мектепке барғаны туралы анықтама алады.

Мүмкіндіктері шектеулі барлық оқушыларға сынып бөлмесінен шығу және жеке оқу мүмкіндігі болатын икемді кесте жасалады [52, 60, 62].

Алғаш рет **Францияда** «мектептік интеграция» ұзымы 1975 жылы бірінші бабында «мектептік интеграция» тұжырымдамасы берілген заңның қабылдануына байланысты пайда болды. Заң шығарушылар мектептік интеграция идеясын мүгедек балаларды оқу үдерісіне қосқан кездегі оларға қатысты қорғау шарасы ретінде қарастырды. 1982 және 1983 жылдардағы Әлеуметтік істер бойынша министрлік пен Халыққа білім беру министрлігінің дайындаған нұсқауларында мектептік интеграцияның маңыздылығы нақтыланып, осы үдеріске қатысушылардың рөлдері анықталды. Халыққа білім беру министрлігінің бірқатар нұсқауларында мектептік интеграция саласындағы әлеуметтік білім беру қызметі мен үйде көрсетілетін қызметтердің рөлі нақтыланды.

1991 жылы сәйкес министрліктер мен мүгедектер ісі бойынша мемлекеттік секретариат мүгедек балалар мен жасөспірімдерді интеграциялау үдерісіне бағытталған нұсқауды жариялайды. Осы нұсқауға сәйкес мектеп директорларына бастауыш мектепте мектептік интеграциялау сыныптарының: ақыл-ойы дамымаған балаларға, көру және есту қабілеттерінің бұзылыстары

бар және тірек-қимыл аппаратарының бұзылыстары бар балаларға арналаған төрт түрін ашуға өкілеттік берілді; бұл сыныптар бұрынғы тегістеу сыныптарын ауыстырды.

1995 жылы жалпы орта білім беру жүйесінде, лицейлерде және колледждерде директордың шешімімен ділдік бұзылыстары бар жасөсіпірмдерге арналған педагогикалық бөлімшелер ашыла бастады.

Франциядағы инклюзивтік білім берудің құрылуына 2005 жылы 11 ақпанда қабылданған № 20056 102 «Мүгедектігі бар тұлғалардың құқығы пен мүмкіндіктерінің, азаматтық орны мен қатысу теңдігі бойынша» заңының үлкен маңызы болғанын атап өту керек. 2005 жылғы заңның маңызды жетістігіне мүгедек баланың әлеуметтік ортадағы жағдайын, мүгедектіліктің әлеуметтік көрінісін қарастыру болып табылады. Заң шығарушылардың пікірінше, бұдан екі қағида туындайды: қолжетімділік (барлығы үшін барлығына қолжетімділік) және өтемділік (құқық пен мүмкінділіктердің теңдігін құратын жеке шаралар).

Мектептік оқу саласында қолжетімділік, мысалы, тұратын жеріне жақын орналасқан оқу орнына жазылу мүмкіндігі; оқытудың бейімделген даралық және ұжымдық жоспары бойынша білімге қолжетімділік; мектептік оқуды жүзеге асыруға арналған барлық қажетті жайлар мен материалдарға қолжетімділік; мектептік, мәдени және спорттық құралдарды сәйкес нормаға (кедергісіз оқу ортасын құру) келтірумен анықталады. Өтем мектептік ортаға мектептегі көмекшінің қолдаумен қосуды, баламен медициналық-әлеуметтік мекемелердің қызметкерлерінің жұмыстарын, баланың көлікке деген құқығын ұйымдастыра алады.

2005 жылғы 11 ақпанындағы заңмен «Мүгедектерге арналған территориялық орталықтар» деп аталатын орталықтар құрылды, олар мүмкіндіктері шектеулі тұлғалар мен олардың жанұяларын қолдаумен байланысты барлық өкілеттікті қамтиды. Орталықтарда мүмкіндігі шектеулі әрбір оқушының қажеттіліктерін бағалайтын, оған мектепте оқудың жеке жоспары кіретін өтемнің жеке жоспарын ұсынатын мульти-тәртіптік команда әрекет етеді. Мүгедектігі бар тұлғалардың құқықтары және автономдығы бойынша комиссия (CDAPH) мамандардың мульти-тәртіптік командасы жүргізген бағалауының негізінде қажетті шараларды жүзеге асыру туралы шешім қабылдайды.

Оқытудың жеке жоспары (PPS) мүмкіндігі шектеулі оқушының мектепте оқу жағдайын, сондай-ақ оның ерекше қажеттіліктеріне жауап беретін педагогикалық, психологиялық, тәрбиелік, медициналық және парамедициналық (кинезиотерапевттер, логопедтер, психомоторлық даму саласындағы мамандар және т.б.) шараларды анықтайды. Жоспарда баланың өзінің және оның ата-аналарының қалаулары есепке алынады, ол мектептік білім берудің дәйектілігі мен үзіліссізділігін қамтамасыз етеді. Мүгедектігі бар тұлғалардың автономдығына құқықтары бойынша комитет осы оқытудың жеке жоспарының негізінде мүгедектігі бар оқушының білім беру бағдары, яғни оны жалпы немесе арнайы білім беру мектептерінде оқыту туралы шешім қабылдайды. Референт мұғалімге мүгедектігі бар баланың жеке оқу жоспарын ендіру және оның орындалуын бақылау тапсырылады. Референт мұғалім

Территориялық орталықпен, мүгедектігі бар оқушымен жұмыс жүргізетін мұғалімдер командасымен, медициналық қызметтермен және персоналдармен байланыс орнатады. Ол сондай-ақ оқушының жанұясымен тығыз байланыста болады және ата-аналарға ақпарат береді.

2005 жылғы 11 ақпанындағы заңда мектептік оқыту жағдайына қатысты, онда мүгедектігі бар баланы әдеттегі ортада, яғни бастауыш немесе орта мектепте жеке бағдарлама бойынша оқытудың артықшылығы туралы ескертеді. Заңмен қарастырылған әдеттегі сыныпта оқу оқушының денсаулығына байланысты мүмкін болмаған жағдайда, ол бастауыш мектептегі мектептік инклюзиялық сыныпта немесе орта мектептегі мектептік инклюзияның жергілікті бөлімінде оқи алады. Оқушы арнайы оқытылған педагогтың басшылығымен оның ерекше қажеттіліктеріне бейімделген бағдарлама бойынша білім ала алады.

Баланы мектептік оқыту барысында оқытудың төменде берілген әр түрлі тәсілдерін кезектестіруге немесе құрамдастыруға болады: толық күндік немесе жартылай оқыту, әдеттегі ортада немесе арнайы ұйымдарда, үйде оқыту немесе Ұлттық орталықтың көмегімен қашықтықтан білім беру.

2012 оқу жылының басында Францияда «мұғалімдер және медициналық немесе әлеуметтік қызметкерлердің пікірлерін есепке ала отырып, әрбір баланың аңғарымын» әзірлеу мақсатында жаңа құрал «Мектептегі оқушылардың қажеттіліктерін бағалау бойынша басшылық» (GEVAS) ендірілді. Бұл басшылықтың артықшылығы оның авторлары оқушылардың мүгедектігін емес, олардың қалдық атқарымдарын негізге алды, мектепте оқуға бөгет жасайтын кедергілерді анықтауға тырысты. Онысына қарамай, бұл тәсілдеме Территориялық орталықтың оқытудың жеке жоспарын әзірлеу (өтемдік жеке жоспардың оқулық бөлігі) үдерісіндегі элементтерінің біреуі ғана болып табылады [53, 54].

Франциядағы инклюзивтік білім беру үдерісі «мектеп өміріндегі көмекшілер» деп аталатындармен қамтамасыз етіледі. Атқарымдық міндеттеріне қарай көмекшілер екі топқа бөлінеді – оқушыны педагогикалық және онсыз қолдау. Бұл көмекшілер нақты бір балаға бекітілген жеке болуы да орта мектептің интеграциялық сыныбының оқушылар тобының барлығын қолдайтын ұжымдық болуы да мүмкін.

2014 жылдан бастап мектептегі инклюзивтік үдерістерді күшейту бойынша бірқатар шаралар қабылданды. Бұл шаралар осы үдеріске кіріктірілген қызметкерлердің кәсіптілігін нығайтуға, мүмкіндіктері шектеулі оқушыларды қолдау үдерісін күшейтуге, мүгедектілігі бар жастардың кәсіптік жұмыстылығын жеңілдетуге және білім алудағы ерекше қажеттіліктерді қанағаттандыру үшін сандық технологияны жұмылдыруға бағытталған [53, 54, 62].

Израилдегі инклюзивтік білім беру жоғары заңнамалық деңгейде бекітілген. Израилдің білім беру және медициналық жүйелерінің басты қағидасы – мүкіндігі шектеулі бала 6 жасында жалпы білім беру мектебіне бара алатындай, оған ерте жастан барынша көмек көрсету. Израилде инклюзивтік

білім берудің бірнеше нұсқалары бар. Даму бұзылыстары аса ауыр емес бала мамандардың бақылаумен қарқынды түзету көмегін ала алатын, әдеттегі балабақшаға барады.

Бұл тұрғыда «МА'AGAN» қарқынды ерте түзету көмегін көрсету бағдарламасы өзін жақсы жағынан көрсете алды – бұл төмендегілер әрекет ететін, ұлттық тренингілік ойындар:

1. Баланың топтың өміріне барынша кірігуіне қол жеткізу үшін тәрбиешілер мен ата-аналарға көмектесетін, баланың атқарымдық қиындықтарын анықтайтын және оларды жеңуге көмектесетін мамандардың мульти-тәртіптік командасы.

2. «Мабитим» – тәртіптік талдауға негізділген: балаларды табиғи ортада бақылау. Жүйелік мониторингіге арналған құрал (журнал), мәліметтерді жинау түрі, жұмысты жоспарлау түрі, кері байланыс пен бағалау түрі.

3. Команданың барлық мүшелері үшін супервизия және әдістемелік көмек.

Арнайы күтімге мұқтаж балалар түзету балабақшасына барады, әдеттегі балабақшаға бір-екі күнге келеді.

Ең алдымен, мемлекет ерте диагностикалау «From prevention to inclusion» («Ескертуден инклюзияға») бағдарламасына үлкен назар аударады. Израилде дүниеге келген барлық балалар ай сайын денсаулық жағдайының скринингісінен өтеді. Баланы бірнеше мамандардан (педиатр, психиатр, немесе клиникалық психолог, сөйлеу тілін дамыту бойынша маман) құрылған арнайы комиссия тексереді. Комиссия әдеттегідей жергілікті жердегі ерте жастан дамыту орталықтарында болады. Егер балаларда даму бұзылыстары анықталса, мысалы, денсаулығы ауыр жағдайдағы, дамуында әр түрлі «ділдік және дене бітіміндегі бұзылыстар» бар балалар 4 айдан үлкен балаларға арналған жеке меншіктегі хоспистерге жіберіледі.

Балалар 3 жасқа дейін даму орталықтарында мамандардың көмегін ала алады. Одан ары қарай бала арнайы балабақшаға немесе инклюзивтік бағдарлама бойынша жалпы балабақшаға жіберіледі. Бұл мәселе бойынша шешімді ата-аналар баланың жағдайын жан-жақты тексеру және оның жақсы бейімделу мүмкіндіктерін зерттеу негізінде мамандармен бірлесе қабылдайды.

Әсіресе бірінші сыныпқа баратын әрбір бала мұқият тексеріледі. Мектепке барардың алдында бір жыл бұрын барлық балалар балабақшаға баруға міндетті, мұнда 5 жастан бастап, міндетті түрдегі психологиялық тексеруден өтеді, бұл үшін әрбір балабақша психологпен келісім шартқа отырады.

Қарқынды түзетуден кейін жалпы бітім беру мектебіне бару мүмкіндігі бар балалар үшін «Транзитті бірінші сынып» бағдарламасы ұйымдастырылған. Бұл әдеттегі мектептегі арнайы сынып, онда оқитын балалар саны 12-ден аспайды. Балалар өздерінің қарқыны бойынша оқиды, психолог, дефектологтың және сөйлеу тілін дамыту маманының көмегін алады. Бағдарлама аяқталғаннан кейін балалар 2-сыныпқа көшіріледі, немесе 1-сыныпта қалдырылады, кейбір балалар арнайы мектептерге жіберіледі. Даму динамикасы нақты қадағаланады. Әдеттегідей, білім беру ұйымдарына жолдама беретін комиссия көктемде жүреді. Ал желтоқсанда тәрбиешілердің сауалнамасы мен баланы тексеру жұмысы жүргізіледі. Бұл оқыту сапасын және басқа орынға көшіру

мүмкіндігін, сондай-ақ балаға қолдаушы маман немесе тьютордың қажеттігін анықтайды. Сонымен бірге, мектепте қыркүйек айында мамандар мен ата-аналардың «Жеке жоспар» (Individual plan) құру бойынша кеңестер беріледі. Жеке оқыту жоспарын құру кезінде қолданылатын технологиялар: оқу ортасы мен оқыту технологиясын түрлендіру және арнайы көмек көрсету.

Израилде мүмкіндіктері шектеулі балалардың әдеттегі мектепке бейімделуіне үлкен көңіл бөлінеді. Практика баланың өзінің дені сау сыныптастарымен салыстырғанда өзін қандай да бір жақтан кеммін деп сезінбейтіндігін көрсетті. Бұл мектепте балалардың ақпараттылығын арттыру бағдарламаларын жүргізу есебінен мүмкін болды, ата-аналар жыл басында сыныпқа келіп, өздерінің балаларының денсаулықтары мен тәртіптерінің ерекшеліктері туралы түсіндіреді. Егер ата-ана ондай қадамға дайын болмаса, оны психолог немесе дефектолог, медбике немесе баланы қадағалайтын терапевт орындайды. Сынып мұғалімі сыныпты оны талқылауға итермелейді. Орта және жоғары мектептерде баланың өзі өзінің жағдайы туралы түсіндіре алады, мысалы, «Мен туралы» (презентация) немесе мектеп газетіне мақала жазады. Сондай-ақ сыныптастары оларды әдеттегі жанұя ретінде қабылдаулары үшін мектепке бүкіл жанұясымен келу де жақсы салтқа айналды. Бұндай бағдарламалар баланың ұжымға сіңуін жеңілдетеді және сыныптастары жағынан түсіністік пен көмектесуге дайындық шақырады. Мұғалім де әңгімеден көптеген пайдалы ақпараттарды ала алады және оларды сыныптың ынтықтастығын арттыру және әлеуметтік дағдыларды қалыптастыру үшін қолдана алады [64].

Сонымен, осылайша құрылған білім беру жүйесі балаға заманауи қоғамда өмір сүру үшін қажеттіліктердің барлығын өзіне ыңғайлы түрде алуға мүмкіндік береді.

Данияда мемлекеттік мектепке дейінгі ұйымдарға баратын балалардың саны өте көп. 2007 жылы онда 3 жастан 5 жасқа дейінгі балалардың 96% тәрбиеленді, ал 6-9 жастағы оқушылар баратын қосымша білім беру ұйымдарында балалардың 84% оқыды. Инклюзияға үлкен мән берілетін және сонымен бірге, балалардың өзіндік әлеуеттілігімен жүйелі жұмысты жүргізуді және олардың өзін бақылауға деген қабілетін дамытуды талап ететін мемлекеттік ережелер қолданысқа ендірілді. Көптеген зерттеушілер олардан маргинализациялық және эксклюзиялық жаңа механизмдерді құру қауіпінің жоғарылауына байланысты алаңдаушылыққа деген негізді көреді, олар «баланы нормалау» талабының қайтадан пайда болғанын ескертеді. Жалпы алғанда, ғалымдардың пікірінше, даниялық білім беру ұйымдарын сандық қатынасқа қарай инклюзивтіліктің жоғары деңгейінде деп сипаттауға болады. Ал сапалық жағынан «теңдікті, әлеуметтік әділеттілікті іздеу, қоғам өміріне қатысу және эксклюзиялық талаптар мен практиканың барлық түрлерін жоюға» бағытталған инклюзивтік педагогиканы жүзеге асыру әлі де орындалуы қиын міндет болып қалады.

Авторлар инклюзия идеясын жүзеге асыруға байланысты мектепке дейінгі мекемелер қызметкерлерінің қандай қиындықтарға кездесетіндерін түсінуге

талпыныс жасайды. Бес балабақшаның педагогтарынан алынған сауалнамаларды талдау нәтижесінде өзара шиеленіскен екі пікір ерекшеленді: эссенциалистік және релятивистік, олар инклюзивтік тәжірибенің құндылық бағдарын әр түрлі құрастырады.

Эссенциалистер «мәселелі» балаларда әлеуметтік құзыреті жетіспейді (мәселе балада) деп сенеді. Релятивистер өзара әрекеттену үшін бала-педагог (және бала-бала) жағдайы, сондай-ақ осы өзара әрекеттестікті құру әрбір баланы (мәселе ұйымдық сипатта және өзара әрекеттенумен байланысты) тәрбиелеу және дамытудың кешенді тәсілдемесінің міндеттеріне сәйкес келмейді деп санайды.

Осыған сәйкес бұл екі пікір өкілдері мәселені шешу үшін де әр түрлі стратегияларды қолданады. Эссенциалистердің стратегиясы – баланың тәртібі мен жеке басын өзгерту, егер бұл өте қиын болса, онда оны оқшаулау керек. Қатал ережелерді ендіру; балаға аңғарым қойып, баланы арнайы мекемеге немесе арнай топқа ауыстыру үшін оны бақылауды ұйымдастыру.

Релятивистердің стратегиясы – рефлексивтік педагогика және басшымен жағдайды жақсарту туралы келіссөз жүргізу, мысалы, педагог пен балалардың сандық арақатынасын қайтадан қарастыру. Өзара әрекеттестіктегі өзінің үлесін сынай бағалу, мысалы, әлдеуметтік кеңістіктің қалай құрылғаны туралы, мекемедегі бала деген не екенін ойлау; үдерістің барлық қатысушыларына күтілімнің және оларға қойылатын талаптардың қандай екені туралы жеткізу; өктемшілдік стилі мен айыптаудан қашқақтау; қаржыны қысқартудың және балалардың «нормалау» өлшемін қанағаттандыруын талап ететін саясаттың жағымсыз әсері туралы лауазымды тұлғаларға хабарлау.

Әрбір балабақшада екі пікір де болуы мүмкін, бірақ олардың арақатынасы әр түрлі болады. Дискурсивті алаңды талдау білім беру органдарының инклюзия жағдайындағы жұмысты жетілдіру талпынысының тәжірибе жұмысында емес, идеологиялық тұрғыда табыстылығын көрсетеді. Авторлардың пікірлері бойынша, бұндай жағдайдың себебінің біреуіне педагогикалық тәжірибе жұмысының өзгеруінің қиындығы жатады деп түсіндіріледі. Егер теория мен тәжірибені «оқытудың қос кезеңі» деп қарастырса, онда іргелі өзгерістер мүмкін болады, онда қателер анықталып, түзетіліп қана қоймайды, сонымен бірге қабылданған тәжірибенің негізіндегі құндылықтарға, нормаларға, ережелер мен міндеттерге де күмән туады. Бұл шынайылық ретінде қабылданатын идеологияны қайтадан ойластыру үшін уақыт пен жағымды мүмкіндіктерді талап етеді. Бұл үшін қазіргі кездегі жағдай жағымсыз: экономикалық ресурстарды шектеу персоналдардың үнемі қысқаруын білдіреді. Экономикалық қиындықтармен бірге, есеп беруге деген талаптар да жоғарылайды. Бұның бәрі «инклюзивтік» балалар мекемелеріндегі жағдайдың қарама-қайшылығымен және эссенциалистік көзқарастың басым болуымен түсіндіріледі. Дискурсиялық алаңда инклюзияның құндылықтары байқалғанына қарамастан, оларды өмірде жүзеге асыру үшін идеологиялық әсер түріндегі қолдау, қос кезеңдік оқуды жүргізуге деген мүмкіндіктің берілуін талап етеді [61, 65, 66].

Инклюзивтік білім беру тәжірибесі жетілген заңнамамен қамтамасыз

етілген елдерінің арасында **Австралияны** ерекшелуге болады. Бұл елде бала жалпы мектепте білім алғанда, инклюзивтік оқыту үрдісі басым болады. Сондай-ақ Австралияның үкіметі инклюзивтік білім беру аясындағы бағдарламаларды жүзеге асыруда және мүмкіндіктері шектеулі балаларды қолдауда, көп елдерден озық тұрады.

1988 жылдан бастап, бірқатар авторлардың зерттеулерінде Австралиядағы білім беру жүйесі қымбат және шығынды, бұл интеграциялаудың тиімділігінің жолындағы кедергілердің бірі болып табылады. Басқа автор инклюзивтік бағдарламалар өте қымбат, алайда мектептердің бұл ресурстарды тиімді пайдалану мүмкіндіктері бар деп ескертеді. Мүмкіндіктері және ерекшеліктері әр түрлі балаларды мектепте оқыту үшін қосымша қаржыландырудың қажеттілігі бұрыннан талқылануда [53].

Мұғалімдерді және олардың инклюзивтік сыныптардағы балалардың сан алуан түрлі қажеттіліктерін қамтамасыз ету қабілеттерін дайындау тақырыбы Австралиядағы инклюзивтік білім берудегі негізгі мәселелердің біреуі болып табылады. Graham L. және т.б. жүргізген зерттеулерде Викториядағы орта білім мектептерінің мұғалімдері өз бойларынан мүмкіндіктері әр түрлі оқушыларға арналған оқу жоспарын түрлендіруді жүзеге асыру үшін талап етілетін дағдылардың жетіспеушілігін байқады, бұл салада арнайы дайындықтың өте қажеттілігі туралы хабарлады.

Австралия ғалымдары инклюзия тәжірибесін зерттей отырып, мұғалімдердің басым бөлігіне бастауыштан орта мектепке өткен кезде арнайы немесе қосымша білімнің және кіріктірілген оқушыларға арналған оқу жоспарын түрлендіруді жүзеге асыру үшін мамандардың қолдауының қажеттілігін атап көрсетті [67, 68].

Мұғалімдерді дайындауда олардың мүмкіндіктері шектеулі балаларға қатысты жағымды қарым-қатынастарын қалыптастыруға үлкен көңіл бөлінуге тиісті. Бұл балаларға қатысты позитивтік көзқарас инклюзивтік бағдарламаларды жүзеге асырудың негізі болып табылады; бұндай қарым-қатынасқа мұғалімдерді оқыту арқылы қолдау көрсетіліп, олардың осы санаттағы балалармен өзара әрекеттену тәжірибесі арқылы алынуы мүмкін және тиісті де. Зерттеу жұмыстарында Батыс Австралия мұғалімдерінде анықталған негативтік қатынас баланың даму бұзылысының ауырлық деңгейіне қарай арта түсетіні дәлелденген. Бұндай жағымсыз қатынас осындай балалармен өзара әрекеттену тәжірибесінің пайда болуымен және мұғалімді ары қарай дайындаумен азая түседі [53].

Ғалымдардың соңғы зерттеулері соңғы 15 жылда түзету мектептерінде оқитын мүмкіндіктері шектеулі балалардың санының біршама артқанын анықтады. Балада мінез-құлықтық девиация болған және оны оқыту кешенді қолдауды қажет еткен жағдайда инклюзиямен ерекше қиындықтар туындайды. Авторлар сегрегацияның өсуі екінші сатыдағы (7-12 сыныптар) мектепке тән екенін көрсеткенімен, бастауыш мектеп директорларының ассоциациясы өздерінің есептерінде осыған қатысты бірінші сатылық (1-6 сыныптар) мектепке арналған жаңа ережелердің жиынтығын әзірлеуге шақырады.

Осы есептердің әрқайсысында қиындықтар мүмкіндіктері шектеулі

оқушыларды білім беру үдерісіне қосудың теориясы мен тәжіриесіне байланысты талаптардың жоғары деңгейімен және директорлардың сөздеріне қарай «көп ресурстарды соруымен» түсіндіріледі. Инклюзивтік білім беруге қатысты НЮУ штатында неге осындай мәселелердің туындайтынын жақсы түсінуі үшін авторлар осы мәселеге қатысты директорлардың көзқарастарын зерттеуден бастады.

Австралиялық мамандар 13 мектеп директорынан алған сұхбаттарын талдау нәтижелерін көрсетті. Мемлекеттік бастауыш мектептерінде мектеп жасындағы балалардың 2\3 оқиды. Олардың 6,7%-ының дамуында бұзылыстары бар, қолдау туралы ережелер қамтитын аңғарымдары бар оқушылар. Білім беру жүйесі қиындықтардың деңгейлеріне қарай олар үшін келесі мүмкіндіктерді қарастырады: оқу мерзімі бойы жалпы білім беру мектебінің әдеттегі сыныптарында оқу, сол мектептің «қолдау көрсетілетін» сыныптарында оқу, түзету мектебінде оқу.

Авторлар әр түрлі мектептердегі жағдайларды қарастыра отырып, мектеп директорының көзқарасымен және мектептік орта жағдайының жиынтығымен, ал бұл білім беру органдарының мектептік үлгерімге қоятын талаптары және ресурстарды бөлудің жүйесі бар, оқушылардың құрамы, оқыту үдерісі мен инклюзивтік қауымдастықты құруға персоналдар мен ата-аналарды тарту деңгейімен анықталатын инклюзияның шынайы жағдайда өтіп жатқаны туралы айтады.

Мүмкіндіктері шектеулі балалармен байланысты мәселелер барлық ұйымдарда, мектептерде кездескенімен, тұрмысы нашар аудандардағы «ерекше қажеттіліктер» көрінісі өте күрделі. Ол жанұялардың әлеуметтік-экономикалық мәртебесімен, олардың этникалық және тіліне қатысты анықталады.

Авторлар нақты мысалдарды сипаттаумен ғана шектелмейді, олар инклюзияның тұжырымдамалық мәнмәтінің мәселелерін де қарастырады. Олар қолжетімділік ұғымын: қолжетімділік өлшемі және қолжетімділік жағдайы деп екі жасаушыға бөледі. Олар ендірген түсініктерін түсіндіру үшін қарапайым мысал келтіреді. Егер балаға жоғары сөреден кітап алу қажет болса, оның қолжетімділігінің өлшемдеріне оның бойы, қол жеткізе алуы немесе биікке секіре алуы жатады. Сонымен бірге орындықтың болуы да қолжетімділікке жатады. Сонымен, инклюзивтік сыныпта оқу үшін оның қолжетімділік өлшеміне оның қабілеттілігінің деңгейі жатса, басқа қолжетімділіктің түріне (орындыққа) түрлендірілген бағдарлама, бейімделген оқу ортасы және т.б. жатады [53, 67-69].

Хорватия Республикасының заңнамасы мүмкіндіктері шектеулі оқушыларды жалпы білім беру мектептеріне интраграциялау үдерісін дамытуға көмектеседі. Инклюзивтік білім беру мүмкіндіктері шектеулі оқушыларды ғана емес, сонымен бірге білім алуда әр түрлі қажеттіліктері бар оқушыларды: әр түрле сенсорлық, қимыл-қозғалыстық, коммуникативтік қажеттіліктері бар, этникалық, мәдени тұрғыда әр түрлі, діні, нәсілі бойынша және басқа топ балаларын да кіріктіруді білдіреді.

Хорват мамандарының пікірі бойынша инклюзияның сипатының

ерекшелігіне мүмкіндіктері шектеулі тұлғалардың арнайы қажеттіліктерін қанағаттандыру үшін жауапкершілік қоғамға емес, жергілікті қауымға жүктеледі, себебі жергілікті қауым әрбір жеке тұлға өзінің мүмкіндіктерін жүзеге асыруға, сондай-ақ өзінің толық дамуын ала алатын орта болып табылады. Хорватиядағы дамып келе жатқан инклюзивтік білім берудің басты идеясы осымен тұжырымдамаланады.

Мүмкіндіктері шектеулі оқушыларға білім беруге қатысты заңнамалық нормалар Хорватияның конституциясында (1990 ж.), Бастуыш білім беру туралы заңында (№ 59/91, 27/93, 7/96), Білім беру министрлігінің даму мәселелері бар балаларды міндетті түрде педагогикалық тексеру нұсқаулығында (Білім беру және мәдениет журналы, № 2/93), Даму мәселелері бар оқушыларға бастауыш білім беру туралы қаулысында (№ 23/91), Бастауыш мектепке қабылдау туралы қаулысында (№ 13/91), Орта білім беру туралы заңында (№ 19/92, 26/93, 27/93 және 50/95), Оқуда қиындықтары бар оқушыларға орта білім беру туралы қаулысында (№ 86/92), Дамуында үлкен қиындықтары бар оқушыларға білім беруге арналған оқу жоспары мен бағдарламаларда (Білім беру және спорт журналы, № 4/96), Білім беру және спорт министрліктерінің бастауыш және орта мектептердегі даму мәселелері бар балаларға арналған тексеру және емтихан өткізу бойынша нұсқаулықтарында (Білім беру және спорт журналы, № 4/96) өздерінің көріністерін тапты.

Мектепке дейінгі тәрбие 6 айдан 6-7 жасқа дейін жүзеге асады. Мүмкіндіктері шектеулі балаларды балабақшаға қабылдау үшін жеңілдіктер берілген. Хорватияда интеграцияның бірнеше үлгісі бар, мүмкіндіктері шектеулі балалар жалпы балабақшаларға немесе кейбір сабақтар жалпы топта жүргізілетін арнайы топқа бара алады. Жалпы балабақшада білім беру әдеттегі бағдарлама немесе қосымша оңалту бағдарламасы бар бейімделген немесе арнайы бағдарлама бойынша жүреді. Қосымша білім беру қызметтерін мемлекет төлейді (сомасы баланың балабақшада болған уақытына байланысты болады). Күніне 4, 6, 10 сағатқа есептелген тәрбиелеу бағдарламалары болады. Ата-аналар әдетте төрт сағаттық бағдарламаны таңдайды, себебі ондай жағдайда мүгедектігі бар бала қосымша зейнетақы алады, егер бала балабақшаға күніне 4 сағаттан артық барса, онда жанұя бұл қаржылық қолдаудан айырылады.

Бала бастауыш сыныпқа барар алдында, дәрігерден, психологтан, арнайы білім беру және жалпы білім беру мектептерінің мұғалімдерінен құралатын комиссия оның психикалық дамуын бағалайды. Комиссияның бағлау негізінде балаға оның мүмкіндігіне сәйкес бағдарлама бойынша оқыту ұсынылады (жалпы білім беру, бейімделген немесе арнайы) немесе мектеп әзірлеген бағдарлама бойынша сыналатын оқыту үдерісінде жүретін педагогикалық тереңдетілген тексеру тағайындалады. Тексеру бағдарламасы баланың оқу бағдарламасын меңгеру мүмкіндігін анықтауды, баланы қолдау үшін қажетті оқу жұмысын ұйымдастырудың тәсілі мен құралдарын таңдауды, мұғалімнің ата-аналармен ынтымақтастық түрін және бақылау кезеңінің ұзақтығын анықтауды жүзеге асырады. Заңға сәйкес тексерудің ұзақтық мезімі 3 ай, одан

кейін оқыту бағдарламасының түрі анықталады.

Оқушының даму бұзылыстарының күрделілігіне қарай мектеп білім беру интеграциясының әр түрлі үлгілерін: толық немесе жартылай (Даму мәселелері бар оқушыларға бастауыш білім беру туралы қаулысы, 1991 ж.) ұсынады. Нормативтік құжаттарда міндетті білім берудегі басымдылық толық интеграциялауға берілуге тиістілігі аталып көрсетілген.

Толық интеграциялау үлгісінде мүмкіндіктері шектеулі балалар әдеттегі сыныптарға қосылады. Әдеттегі сыныптың оқушыларының саны 25 адамнан аспаған жағдайда, сыныпқа мүмкіндігі шектеулі оқушылардың үшеуін ғана қосуға рұқсат етіледі. Интеграциялаудың аталған үлгісіндегі мүмкіндіктері шектеулі балалар жалпы немесе бейімделген бағдарламалар бойынша оқытылады. Бейімделген бағдарлама оқушының даму мен шектелу ерекшеліктерін есеп ала отырып, жалпы білім беру жоспарының негізінде құрылады. Ол көлемі ықшамдалған, аса күрделі емес оқу материалдарын қамтиды, сондай-ақ оқытудың сәйкес келетін бейімделген әдіс-тәсілдерін, құралдарын қолдануды білдіреді. Мүмкіндіктері шектеулі оқушыларға арналған жеке оқу жоспарын мұғалім арнайы білім беру мұғалімімен бірлесе отырып құрайды. Дефектолог мамандардың қосымша көмегі жеке тәсіл немесе арнайы білім беру жұмысымен, сондай-ақ оқушыны оңалту бойынша (арнайы түзете дамыту сабақтары) арнайы сабақтар үдерісінде жүзеге асырылатын білім берудің толық интеграциясын қолдауға мүмкіндік береді.

Егер бала жалпы бағдарламаны меңгере алмаса, онда оған негізгі пәндерді бейімделген бағдарламалар бойынша арнайы сыныпта, ал сурет салу, музыка, дене шынықтыру сабақтарын жалпы бағдарламалар бойынша әдеттегі сыныпта жүргізілетін жартылай интеграциялау үлгісі ұсынылады.

Даму бұзылыстары айқын байқалатын балаларға да толық және жартылай қосылу үлгілерін ұсынады. Соңғысы инклюзивтік білім берудің әр түрлі үлгілеріне сәйкес жүзеге асырылуы мүмкін. Жартылай қосылудың мүмкін болатын үлгілерінің бірі ретінде пән сабақтарының бір бөлігі әдеттегі сыныпта, ал басқа бөліктері арнайы сыныптарда оқытылатын жалпы білім беру мектебінде оқыту ұсынылады.

Басқа үлгі жалпы білім беру мектебі жағдайындағы арнайы сыныпта (бұндай сыныптар 6-10 оқушыдан құралады) оқыту ұсынылады, ал сабақтан тыс уақытындағы әрекеттері әдеттегі сынып оқушыларымен бірге ұйымдастырылады. Үшінші үлгі бойынша жалпы білім беру мектептеріндегі ұзартылған мектептік сағаттармен ұйымдастырылған оқу үдерісі 5-10 оқушыдан құралатын арнайы топтарда (сыныптарда) жүргізіледі.

Оқушыларға қандай да бір мүмкіндік туған жағдайда оқытудың бір үлгісінен басқасына еркін көшу мүмкіндігі берілген. Ақыл-ойы дамымаған оқушылар, аутист балалар, даму бұзылыстары күрделі балалар мектепте 21 жасқа дейін оқи алады. Бұл балаларға қатысты қатал оқу жоспары, оқу бағдарламасы нормаланған сыныптар болмайды. Олар үшін балалардың жеке мүмкіндіктері есепке алынған бейімделген бағдарламалар құрылады.

Заңға сәйкес оқушылар көлікпен тасымалдаумен және оқушылардың жағдайына сәйкес көмекші персоналдың бөлінуімен қамтамасыз етіледі.

Мүмкіндіктері шектеулі оқушыларға оқушының дамуындағы ауытқушылықтардың зардабын төмендетуге арналған қосымша білім беру және немесе оңалту жұмыстарын қамтитын арнайы көмек ұсынылады.

Сонымен, заңнама мүмкіндіктері шектеулі оқушыларға білім беру үдерісінің әр түрлі мүмкіндіктері мен ұйымдастыру түрлерін ұсынады, бұл әрбір оқушыға өзінің қабілетіне сәйкес және оны дамытуға ынталандыратын білім беру үлгісін табуға және ашық әлеуметтік қоғамда көмір сүруге дайындауға мүмкіндік береді.

Хорватияда орта білім міндетті болып табылмайды, сондай-ақ бұл мүмкіндіктері шектеулі оқушыларға да қатысты болады. Конституцияға (1990) сәйкес орта білім жоғары білім сияқты оқушылардың қабілеттеріне сәйкес барлық оқушылар үшін тең жағдайда қолжетімді. Оқушылар орта білім ұйымдарына орта мектептің бірінші сыныбына кандидаттарды таңдау Білім беру министрлігінің жыл сайынғы Орта білім беру туралы заңының негізіндегі өлшемге сәйкес қабылданады. Бұл Заңда мүмкіндіктері шектеулі оқушыларды тікелей (яғни түсу етихандарынсыз, ата-анасының өтініші бойынша) қабылдау туралы да айтылған. Тікелей қабылдау туралы шешім (оқушыны мектепке қабылдаудағы) Аймақтық білім беру департаментінің, әлеуметтік қызметтердің, оқытуды ұсынған басқа да құжаттарға сәйкес жүзеге асырылады.

Хорватиядағы білім беру жүйесі Винко Бек (көру қабілетінің бұзылыстары бар тұлғаларға арналған), Голяк (тірек-қимыл аппараттарының бұзылыстары бар тұлғаларға арналған), СУВАГ (есту қабілетінің бұзылыстары бар тұлғаларға арналған) сияқты орталықтардың болуымен ерекшеленеді. Бұл орталықтардың мамандары үлкен зерттеу жұмыстарын жүргізеді, сондай-ақ жалпы білім беру мұғалімдеріне кеңес береді, балалармен арнайы сабақтар жүргізеді. Даму бұзылыстары ауыр оқушылар аталған орталықтарда білім алады.

Сонымен бірге, мүмкіндіктері шектеулі тұлғаларды жалпы білім беру үдерісіне қосуға қатысты барлық мәселелер шешімін тапты деп айтуға болмайды. Хорватияда арнайы білім беру ұйымдарының әлеуеттері пайдаланылатынын айтып өту керек, бұл ұйымдар ресурстық орталықтар мәртебесін алған және мүмкіндіктері шектеулі интеграцияланған балаларды қолдау, кадрларды дайындау, инклюзивтік білім беруді әдіснамалық қамтамасыз етуді құру бойынша үлкен жұмыстар жүргізеді [70].

Белоруссиядағы адам мен қоғамның дамуы үшін жағдай тудыратын әлеуметтік жүйені білім берудің жаңа құндылығы деп қабылдау интеграциялау үдерісін дамытуға үлкен үлесін тигізді. Арнайы білім беру мекемелері мүмкіндіктері шектеулі балаларды оқыту мен тәрбиелеуді ғана жүзеге асырмайды, сонымен бірге, олар осы санаттағы тұлғаларды толық әлеуметтендіру мен қоғамға интеграциялауға бағытталған. Интеграция елдегі арнайы білім беруді дамытудың жетекші бағытына айналуда.

Белорусь Республикасындағы «Бала құқығы туралы» заңда қабылданатын әрекеттердің негізгі бағыттары белгіленген: мемлекет мүгедек балаларға, ақыл-ойы дамымаған немесе дене бітімінде даму бұзылыстары бар балаларға арнайы

медициналық, дефектологиялық және психологиялық ақысыз көмекке, ата-аналарға оқу мекемесін, негізгі және кәсіптік білім беруді таңдау мүмкіндігіне, олардың мүмкіндіктеріне сәйкес жұмысқа орналастыруға, әлеуметтік оңалтуға, олардың жарамдығын қамтамасыз ететін жағдайдағы толық құнды өмірге, қоғам өміріне белсенді қатысуға көмек көрсетуге кепілдік береді.

1995 жылы «Психофизикалық даму ерекшеліктері бар балаларды интеграциялық оқыту туралы уақытша ережелер» қабылдануымен оларды әдеттегі балалармен бірге оқытуға және оларды оқшаулауды жеңуге арналған бірыңғай білім беру кеңістігін құру үшін дайындықтар жасалды. Бұл міндеттерді табысты шешу үшін бастауыш сынып мұғалімдерінің барлығы екінші, дефектологиялық білім алуға тиісті.

Белоруссияда мектеп жасындағы балаларды оқытудың кіріктірілген үш түрі (үлгісі) анықталды және мемлекеттік қолдау көрсетілді:

1. Жалпы білім беру жанындағы арнайы сыныптар. Оларда психофизикалық дамуында әр түрлі ауытқушылықтары бар балалар оқиды. Оқытуды ұйымдастырудың бұл түрі сыныптан тыс жұмысты арнайы мектеп (мектеп-интернат) жағдайына қарағанда, интеграциялық кең көлемде ұйымдастыруға мүмкіндік береді.

2. Интеграциялық оқыту сыныптары. Сыныпта даму бұзылыстары бір текті балалар оқи алады. Арнайы сыныптарды және интеграциялық оқыту сыныптарын құру үшін мектептегі түзете дамыта оқу үдерісін ұйымдастыру және жағымды түзіммен қамтамасыз етуге мүмкіндік беретін білікті мамандар, қажетті жағдайлар мен құрал-жабдықтардың болуын талап етеді.

3. Оқыту түріндегі арнайы ұйымдастырылған түзете педагогикалық сабақтандыру. Бұл түр шағын мектептерде оқитын, психофизикалық ерекшеліктері бар балаларға және оқуда үлгерімі нашар және тұрақты атқарымдық өзгерістерді білдіретін ұзақ аурудан кейінгі уақытша көмекті қажет ететін балаларға арналған. Түзете педагогикалық көмектің мазмұны мен көлемі оқушының жеке қажеттіліктеріне тәуелді болады. Көмек жүйелі, тұрақты немесе ұзақ уақытқа емес, дүркін-дүркін көрсетілетін түрде болуы мүмкін. Дефектолог мұғалім баламен баланың қабілетін дамытуға және ондағы бар даму ауытқушылықтарын түзетуге бағытталған жеке бағдарлама бойынша сабақ жүргізеді. Өтем қабілеттерін дамыту – мүмкіндігі шектеулі баланы заманауи қоғам өміріне бейімдеудің міндетті талабы болып табылады.

Белоруссия мамандарының бақылаулары бойынша білім беру интеграциясының табыстылығы оқу-тәрбиелеу үдерісінің әлеуметтік бағыттылығының дұрыс ұйымдастырылуына, баланың психофизикалық бұзылыстарының түрі мен айқындығының есепке алынуына тәуелді болады.

Белоруссияда заманауи жағдайда білім беру интеграциясының табыстылығын және арнайы мектептердің қатар өмір сүруінің қажеттілігін мойындайды. Арнайы білім беру жүйесінің икемділігі мүмкіндіктері шектеулі балалардың сан алуан түрлі мұқтаждықтары мен қажеттіліктерін қанағаттандыруға мүмкіндік береді. Сонымен бірге, арнайы және жалпы білім беруді байланыстыратын, сәйкес білім беру қызметтерімен қамтамасыз ететін, даму бұзылыстарын түзететін және мектеп бітірушілерді қоғамға табысты

кіріктіретін интеграциялау жүйесі көлеміндегі әлеуметтік оқытуды күшейтуді ұсынады [71, 72].

Соңғы жылдары **Молдова** Республикасының білім беру жүйесінде инклюзивтік білім беру үгілерін алға жылжыту мақсатында көптеген қадамдар жасалды. Инклюзиялық тәжірибе азаматтық қоғам, сондай-ақ кейбір педагогикалық кадрлар, еріктілер мен ата-аналардың жағынан көрсетілген құлышыныстың арқасында бірқатар табыстарға жетті.

Осыған байланысты Молдова Республикасының үкіметінің Молдова Республикасында инклюзивтік білім беруді дамытудың 2011-2020 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасын қабылдауы мемлекеттік органдардың инклюзивтік білім беруді ұлттық және жергілікті деңгейде дамытуды қамтамасыз етуге қатысты жауапкершілік алуын білдіреді.

Осы бағдарламаға сәйкес инклюзивтік білім беру кооперацияға, серіктестікке, әлеуметтік білім беруге және жеке тұлғалық қатынастарға назар аударылатын жана бағытты білдіреді. Білім беру ұйымдарының мақсаты, міндеттері және түрлері, қандай да бір әр түрлі себептерге байланысты шеттетілген немесе білім беру бағдарламасы мен оны жүзеге асыруға қосу үдерісінен шығып қалған балалардың, жастардың және ересектердің құқықтарын сақтауға қатысты ұлттық саясаттың ережелері қарастырылды.

Инклюзивтік білім беру балалардың сан алуан түрлі мінездемесіне және оларға сәйкес білім беру қажеттіліктеріне жауап беруге және жалпы білім беру жүйесінің аясындағы интеграциялау негізінде балалармен жастарға сапалы білім беру үшін білім беру жүйесін үздіксіз өзгерту мен бейімдеуді қарастырады.

Инклюзивтік білім берудің нормативтік базасы *Keystone Moldova* әзірлеген, Мүмкіндіктері шектеулі балаларға инклюзивтік білім беру әдіснамасына сәйкес дамыған.

Keystone Moldova әдіснамасы инклюзивтік білім беруді ендірудің келесі кезеңдерін ұсынады:

- білім алуда ерекше қажеттіліктері бар балаларды жіктеу;
- Мектепшілік көп бейінді комиссия құру және жанұялық білім беру ортасын бағалау, бастапқы бағалау және кешенді бағалау, ЖДБ әзірлеу;
- инклюзия үдерісінде балалар мен жанұяларға көмек көрсету;
- инклюзиялық ортаны әрбір мектептен педагогикалық кадрларды, көмекші педагогтарды, көп бейінді комиссияның мүшелері мен орталықтардың үйлестірушілерін оқыту; ата-аналардың, сыныптастары мен қоғам мүшелерінің назарын аудару арқылы дамыту;
- мүмкіндіктері шектеулі балаларға инклюзивтік білім беруді мониторингілеу мен бағалау.

Әдіснаманың ережелеріне сәйкес Инклюзивтік білім беру мекемелерінің қызмет істеу стандарттары мен типтік ережелері әзірленді.

Ереже бойынша білім беру, мониторингілеу және бағалау және т.б. ақпараттандыру, құжаттандыру, сабақтандыру, білім беру бойынша жекелендірілген жоспарларды жобалау және әзірлеу бойынша арнайы қызмет

көрсететін, мүмкіндіктері шектеулі балаларды білім алуға қолжетімділікпен қамтамасыз ететін әрекеттердің институционалдық ортасы болып табылатын Мектепшілік көп бейінді комиссия инклюзивтік білім беруді ендіруде үлкен рөл атқарады.

Сондай-ақ инклюзивтік білім беру мекемелерінде мүмкіндіктері шектеулі балаларды білім беру және әлеуметтік инклюзияда қолдау бойынша қызметтерді көрсететін білім беру қызметтері (көмекші педагог, психолог, педагог және т.б.) әрекет етеді.

Ережелерге сәйкес мүмкіндіктері шектеулі балаларға білім беру үдерісі көмекші педагогтың қолдауымен жүзеге асырылады. Мүмкіндіктері шектеулі оқушылар Мектепшілік көп бейінді комиссия әзірлеген және бекіткен қысқартылған бағдарлама бойынша оқи алады.

Инклюзивтік жалпы білім беру мекемесінің қызмет істеу стандарттары инклюзивтік білім беруді ендіру бойынша нормативтік негізді құрудағы маңызды құжаттардың бірі болып табылады. Стандарттар Молдова Республикасының инклюзивтік жалпы білім беру мекемелері үшін міндетті норма болып табылады, олардың қолданылуы инклюзивтік білім беру үдерісінің ең төменгі міндетті сапа деңгейімен қамтамасыз етуге кепілдік береді.

Стандарттың инклюзивтік жалпы білім беру мекемелерінің қызмет істеуін анықтайтын жеті көрсеткіші бар, олар: инклюзия; тиімділік; ден саулық; қауіпсіздік пен қорғау; қаржылық қаражаттар; адамдық ресурстар; дене ресурстары; мектеп пен қауымдастықтың арасындағы қатынас.

Әрбір стандартқа инклюзивтік жалпы білім беру мекемелерінің белгілі бір сипаттамасына қол жеткізуге бағытталған нақты сапалы көрсеткіштер сәйкес келеді.

Стандарттар мектептік мекемеге инклюзивтік білім беруді дамыту жолын көрсететін, барлығын қамти алатын ресурс болып табылады. Сонымен бірге, мектептің пікірі бойынша жалпы бастауыш және орта білім беру мекемелері үшін баланың жеке ерекшелігін (жобалау кезеңінде) есепке алатын, жақын арада әзірленген сапа стандарты белгілі бір салалар мен белгілер бойынша тәжірибеде жүзеге асатын Білім беру инклюзиясының көрсеткіші болып табылады.

Стандарттардың рөлі:

- қызмет істеуді қамтамасыз ету мақсатында жалпы құқықтық негізді белгілеу;

- инклюзивтік жалпы білім беру мекемелері;

- инклюзивтік жалпы білім беру мекемелерінің өз нәтижелерін тәуелсіз анықтаудағы өзін-өзі бағалау үдерісінде бағдарлауы және берілген нәтижелерді жақсартуға тиісті салаларды анықтауы;

- өздік бағалау туралы институционалдық есептері құрастыруға арналған негізді ұсыну;

- оларды сыртқы бағалау үшін негіз ретінде пайдалану [73, 74].

Украинадағы мүмкіндіктері шектеулі балаларды интеграциялауға көмектесу бойынша шаралар Украина президентінің «Мүмкіндіктері шектеулі тұлғаларды кәсіптік оңалту және жұмыспен қамтудың ұлттық бағдарламасы туралы» қаулысымен қарастырылған. Украинаның Білім беру министрлігі Арнайы білім берудің мемлекеттік стандартын, «Украинадағы мүмкіндіктері шектеулі балаларға жақын жылдар ішінде және келешекте арнайы білім беру» және «Дене бітімі мен ақыл-ой даму бұзылыстары бар балаларды оңалту» тұжырымдамаларын бекітті, арнайы бастауыш білім беру стандартын жасау жұмысы аяқталды. Бұл мәселелерді шешудегі экономикалық саясат мекемелердегі арнайы білім беруді қаржыландырумен қамтамасыз етуге емес, бір оқушыны инклюзия жағдайында оқытумен (қосуға) байланысты кеткен шығындарға бағытталған, сонымен бірге, бұл жерде оқыту түрін, білім беру деңгейі мен ауқымын ата-аналардың өздері таңдайды.

Мүмкіндіктері шектеулі балаларды мектепте оқыту курсының мазмұны, оқу жүктемесінің көлемі анықталған арнайы оқу жоспарымен жүзеге асырылады. Оқу жоспарының инварианттық бөлігінде білім беру және түзету блоктары ерекшеленген, ал вариативтік бөлігінде оқушылардың танымдық қажеттіліктерін есепке ала отырып, дайындауды жүзеге асыратын, қандай да бір мекеме қызметінің ерекшелігі көрініс табады. Мүмкіндіктері шектеулі балаларға арналған сабақтар, жеке және шағын топтық түзету сабақтары, таңдау бойынша сабақтар жүргізіледі. Мектептерде мүмкіндіктері шектеулі балаларға психологиялық-педагогикалық көмек көрсету үшін барлық жағдайлар құрылады.

Біріктірілген және инклюзивтік білім беруді жүзеге асыру аясында «Украинадағы арнайы білім беру туралы» заң жобасы әзірленген. Мектепке дейінгі және мектептік білім беру мекемелерінде мүмкіндіктері шектеулі балалар біріктірілген (психологиялық-медициналық-педагогикалық көмек көрсетілетін дамуында ауытқушылықтары бар балаларға арналған арнайы сыныптар), сондай-ақ инклюзивтік (психофизикалық даму бұзылыстары бар балаларды мұғаліммен және дефектологиялық білімі бар және түзету технологияларын меңгерген көмекші ассистентпен бірге бір сыныпта) білім беру түрлері жүзеге асырылады. Инклюзивтік білім беру сыныптарындағы оқушылар санын келешекте азайту ұсынылады.

2009 жылы Украинада мүгедектілік мәселелерге қатысты қоғамдағы көзқарасты түбегейлі өзгертуге шақырған, әдеттегі балалар мен мүмкіндіктері шектеулі балаларды бірге оқытудың «Украинадағы мүмкіндіктері шектеулі балаларға арналған инклюзивтік білім беру» бірінші жобасы басталды. 2010 жылы Инклюзивтік білім беруді дамыту тұжырымдамасы бекітілді.

Соңғы жылдары елде қалыпты дамыған балалар мен мүмкіндіктері шектеулі балаларды бірге оқытудың үлгісі қалыптасуда, бірақ бұл үдерісті реттейтін заңнамалық негіздің жоқтығы, инклюзивтік білім берудің дамуындағы негізгі кедергілердің бірі болып табылады [75, 76].

Қазіргі кезде **Ресейде** білім беру саласындағы әлеуметтік саясат үлкен өзгерістерге ұшырап, қайта құрылуда, бұл жағдай мүгедек балалардың инклюзивтік оқуының қалыптасуы мен даму үдерісінде қарама-қайшылықты тудырып, үлкен әсер етеді. Бір жағынан өзгерістегі идеологиялық және әлеуметтік мәдени жағдайлар әлеуметтік аздық топ өкілдерін кемсітушілік пен олардың құқығына нұқсан келтіруге қарсы тұратын заңдарды қабылдауды және ізгілікті бастаулардың пайда болуын ынталандырады. Ал басқа жағынан алғанда, қолайсыз экономикалық жағдайлар, заманауи ресейлік қоғамның стратификациялық құрылымы әлеуметтік аздық топтарға, оның ішінде мүмкіндіктері шектеулі балаларға қатысты шектеуліктер мен теңсіздіктерді күшейте түседі.

Инклюзивтік білім беру саласындағы ресейлік зерттеушілер мүмкіндіктері шектеулі балаларды интеграциялау ерте кезден тұрақты және табысты тәжірибе болған елдердің білім беру саясатында болған әлеуметтік-құқықтық өзгерістердің мәнмәтінін толық зерттеді. Ең алдымен, біріктірілген білім беру либералдық-демократиялық реформалардың және кемсітушілікпен күрестің мәнмәтінін, қоғамдық моральдық жаңа нормалардың және адамдар арасындағы айырмашылықтарды сыйлаудың қалыптасуымен қарастырылады [77].

Көптеген зерттеушілер Ресейде ұзақ уақыт «стихиялық» немесе оны кейде «амалсыз» интеграция деп аталатын тәжірибе өмір сүретіні туралы айтады. Оның пайда болуына әдеттегідей түзете білім беру мекемелерінің болмауы немесе оның баланың тұрып жатқан жерінен алыс орналасуы, диагностикалаудың дұрыс жүргізілмеуі немесе оның мүлдем болмауы, ата-анасының баласын арнайы мектепте оқытқысы келмеуі және елдегі демографиялық дағдарыс жағдайында кез келген оқушының қабылдауға деген жалпы білім беру мектебінің мүддесі себепші болады. Бұл ең алдымен аздаған сенсорлық бұзылыстары немесе психикалық дамуының тежелуі жеңіл деңгейдегі оқушыларға қатысты болады. Біріктірілген білім беру институтын дамыту ісі қазіргі кезде Ресейде мәселелер мен қарама-қайшылыққа толы, оларды шешу үшін кешенді түрдегі арнайы шаралар қажет болады [77-80].

Академик Н.Н. Малофеевтың пікірінше: «... тиімді біріктірілген оқытуды ұйымдастру үшін, міндетті түрде педагогикалық кадрлардың арнайы дайындығы қажет». Оның мақсаты жалпы мектептер мен балабақшалардың педагогтарын арнайы психология мен түзету педагогикасының негіздеріне оқыту, оларға әдеттегідей емес балаға жеке тәсілдеме құруға мүмкіндік беретін арнайы оқыту технологияларын меңгерту. Бұндай дайындық ішінен бірнеше негізгілерін ерекшелеуге болатын өзара байланысқан міндеттерді білдіреді.

Ең бірінші кезекте, жалпы балабақшалар мен мектептердің педагогтарында мүмкіндігі шектеулі баланың пайда болуына сәйкес қатынасты: ұнатушылықты, қызығушылықты және осы баланы оқытуға деген шын пейілді тудыру.

Екіншіден, мүмкіндіктері шектеулі балалардың әлеуетті мүмкіндіктерін ашу қажет. Бұндай балалардың арнайы ұйымдастырылған қолдау жағдайында өздерінің көптеген құрдастарының даму деңгейіне жетуі, тіпті оларды озуы да мүмкін екенін көрсету және дәлелдеу қажет.

Үшіншіден, мұғалімнің кіріктірілетін баланы ең алдымен бала ретінде қабылдауы оның психикалық дамуын, танымдық әрекетінің ерекшеліктерін, оның әлсіз және күшті жақтарын анық түсінуімен үйлесуге міндетті.

Төртіншіден, ата-аналармен және жақын қоршаған ортасымен өзара әрекеттенуге, ынтымақтастыққа және серіктестікке арнайы үйрету керек.

Ең соңында, педагогтарды мектепке дейінгі және мектептегі интеграциялық оқыту жүйесіндегі баланы түзете қолдаудың нақты әдіс-тәсілдерімен таныстыру қажет» [77, 78].

Бұл міндеттер жалпы түрдегі білім мекемелеріне кіріктірілген есту қабілетінің бұзылыстары бар балалармен жұмысқа жалпы мектепке дейінгі және мектептердің педагогтарын дайындаудың құрылған бағдарламасында жүзеге асырылуда.

Қазіргі кезде Ресейде РБА Түзету педагогикасы институтының жетекші мамандарымен әзірленген Мүмкіндіктері шектеулі балаларға арналған арнайы федералдық мемлекеттік білім беру стандарты (АФМБС) бекітілген.

АФМБС тұжырымдамалары қарастыратын білім берудің сараланған деңгейлері мен нұсқалары арнайы (түзету) мектептерде, сондай-ақ біріктірілген немесе инклюзивтік жағдайларындағы жалпы білім беру мектептерінде оқитын денсаулығында әр түрлі ауытқушылықтары бар балаларға арналған арнайы стандарттың негізі болып табылады. Мүмкіндіктері шектеулі балаларға арналған арнайы федералдық мемлекеттік білім беру стандарты қоғамдағы әлеуметтік әділетсіздікті жеңуге бағытталған. Стандарттың орталық идеясы білім беру мүмкіндіктерінің теңдігі мүмкіндіктері шектеулі тұлғалардың білім беру үдерісін жүзеге асыруға жағымды жағдай тудыру және белгілі бір нәтижелерге жетулері үшін олардың арасындағы ерекшеліктерін есепке алуды білдіреді. Басты мақсат пен біріктіру нәтижесі бұл жеке тұлғаны білім беру құралдарымен әлеуметтік мәдени дамыту.

АФМБС жалпы білім беру стандартының ажырамас бір бөлігі ретінде қарастырылады.

Ресейлік зерттеушілердің пікірінше, жергілікті білім беру басқармасы органдарының мысалы, Самара, Постов облыстары, біріктірілген білім беру кеңістігін құру туралы шешім қабылдауларына қатысты, осы аймақтық бастамалар жаңа құбылыс болып табылады. Самара облысында ерте араласу орталықтары арқылы даму ауытқушылықтары бар балаларға ерте жастан көмек көрсетуді ұйымдастыру басты рөл атқаратын біріктірілген білім беру туралы ережелерді, сондай-ақ мектептік біріктірілген білім беру кеңістіктерін ұйымдастыруға арналған арнайы нормативтерді әзірледі.

Сонымен бірге, зерттеушілер инклюзивтік білім беру мүмкіндіктері шектеулі балалар қосылған балалардың сыныптық қоғамы мен мұғалімдердің өзара әрекеттену стратегиясын ауыстыру, сондай-ақ жалпы және арнайы білім беру педагогтарының өзара әрекеттену жүйесін құру арқылы макро деңгейде ғана емес, жергілікті қауым, мектептік ұжымдар деңгейінде де өзгерістерді талап етеді. Мүгедек оқушылардың сан алуан түрлі қажеттіліктерін қанағаттандыруға арналған қажетті талапқа жеке оқу жоспары мен қызметтер континуумының болуы жатады. Бұған көлік, логопедия, аудиология, терапия,

қолдау педагогтары мен көмекшілері, мектептік әлеуметтік қызметкер, ата-аналарды сабағаттандыру мен дайындау жатады.

Жағдайды талдау нәтижесінде, ресейлік зерттеушілер жалпы және арнайы білім беру мұғалімдерінің кәсіптік өзін-өзі анықтау деңгейінде интеграцияның құндылығын қабылдамайынша инклюзивтік білім берудің ең алдыңғы қатарлы заңнамасын әзірлеу мен қабылдау және қаржыландыру мүмкін болмайды деп тұжырымдады [80-85].

Қорытынды

Білім беру аймағына қатысты Бала құқығы туралы конвенцияны қосқандағы халықаралық құжаттардағы сапалы білім алуға берілген құқықтар адамның әлеуетінің, адамгершіліктік және өзін-өзі сыйлау сезімдерінің және демократиялық қоғам өміріне тиімді қатысу мүмкіндігінің толық дамуына көмектеседі.

Инклюзивтік білім беру білім берудің жоғарғы стандарттары әрбір балаға қолжетімді болатындай етіп жүзеге асырылуға тиісті. Сондай-ақ инклюзивтік білім беруге қатысты халықаралық құжаттардың қайсысында болмасын білім берудің ұлттық стандарттарын төмендету бойынша ұсыныстар берілмеген. Керісінше, инклюзияның өзі кез келген адамға өзінің әлеуетін жүзеге асыруға мүмкіндік беретін білім берудің жаңа тиімді түрі ретінде қарастырылады. Бұл өз кезегінде үлкен дайындық жұмысын жүргізуді және халықаралық тәжірибе жетістіктерін пайдалануды, сондай-ақ ұлттық ерекшеліктер мен салт-дәстүрлердің даму деңгейін есепке алуды білдіреді. Инклюзивтік білім беруді құқық ретінде қарастырғанда, білім берудің мүмкіндіктері шектеулі тұлғаларды қоғамға кең инклюзиялаудың басты талабы болатынын есте сақтау керек.

Инклюзивтік тәсілдемелерді ендірудің дүниежүзілік тәжірибесін талдау кейбір тұжырымдамаларды жасауға мүмкіндік берді:

Біріншіден, инклюзивтік білім беру идеясы әлемнің көптеген елдері үшін өзекті болып табылады. Инклюзивтік білім берудің шетелдік тәжірибесін зерттеу барысында осы тақырыпқа арналған зерттеулердің көптігі шетелдік мамандардың инклюзивтік білім беру мәселелеріне үлкен қызығушылық танытқандарын дәлелдейді. Батыстық зерттеулердің бастапқы кезеңдерінде мүмкіндіктері шектеулі балалардың білім алудағы әлеуметтік теңсіздік фактілері анықталған, ал заманауи зерттеулерде инклюзивтік білім беру идеясын жүзеге асырудың әдіснамалық тәсілдемелерін, үлгілерін, жолдарын және тәсілдерін әзірлеу кең көлемде баяндалған.

Екіншіден, Батыс Еуропа және АҚШ-да мүмкіндіктері шектеулі балаларды бірге оқытуды ұйымдастырудың бірыңғай тәсілдемелері мен ережелері жоқ. Азаматтық қоғамы қалыптасқан, экономикасы дамыған және өмір сүру деңгейлері жоғары мемлекеттердің өздері инклюзивтік білім беру мәселелерін әр түрлі тұрғыда түсінеді және шешеді. Инклюзивтік білім берудің дүниежүзілік тәжірибесінде бірі-біріне біріктірілген оқыту ұйымдарының тәсілдемелеріне, сыныптық қауымдастықтарды қалыптастыру тәсілдеріне, оқыту әдістеріне, білім беру бағдарламаларын түрлендіру тәсілдеріне, мүмкіндіктері шектеулі балаларға арналған көмекшілердің болуына және т.б. қатысты үлкен айырмашылықтары бар кіріктірудің көптеген тиімді үлгілері бар.

Үшіншіден, инклюзия идеясын білім беру тәжірибесіне тиімді ендіруге кедергі келтіретін көптеген мәселелер бар. Инклюзивтік білім беру қағидаларын жүзеге асыру теориялық-әдіснамалық бір қатар мәселелерін өзектендірді, бұл инклюзияны түсінудің негізінде жатқан ұғыну аппаратын, әдіснамалық тәсілдемелер мен тұжырымдарды нақтылау. Инклюзияның

аксиологиялық аспектілерінің маңыздылығы ерекшеленеді, себебі олар мүмкіндіктері шектеулі адамдарды қабылдаудың әлеуметтік-мәдени таптаурындарын жеңу және құндылық жүйесінің «барлығына арналған білім беру» жаңа парадигмасындағы іргелі өзгерістерін білдіреді.

Батыстық зерттеушілер қоғамдағы инклюзивтік үдерістерді жүзеге асыруға кедергі келтіретін мәселелердің арасында педагогтардың санасының қайта құрылуының төменгі қарқыны, олардың рефлексияға деген консерватизмі мен пікірінен таймауы кездеседі.

Көптеген зерттеушілердің пікірінше, ең күрделісі құндылықтың өзгеруі: бұл білім беру философиясының «білім беру білім беру үшіннен» «дамытуға арналған білім беруге» дейін өзгеруі; мүмкіндіктері шектеулі балаларды қабылдаудағы әлеуметтік және кәсіптік таптаурынды жеңу; әрқайсысының құндылығы жалпы жетістіктің негізі болып табылатын, өзінің барлық қатысушыларын дамытуға ынталандыратын, теңдік пен қабылдау идеяларын бөлісу. Бұл барлық қауымға және білім беру үдерісіне қатысушыларға тікелей қатысты болады.

Инклюзивтік білім беру үдерісін әр түрлі елдерде ендіру тәжірибесін талдау әлемдегі әлеуметтік және саяси өзгерістер, мәдениеттің, тілдің сан алуандығы, мүмкіндіктері шектеулі балалардың әлеуметтік-экономикалық жағдайының айырмашылығы инклюзивтік білім беруге көшуді күрделендіреді және ұзартады.

Қазіргі кезде, инклюзивтік білім беру біздің қоғам және педагогикалық қауымдастық үшін жаңа бағыт болып табылады, оның қалыптасу үдерісі даму деңгейінде, осыған байланысты инклюзивтік білім беру мәселелерін ары қарай да зерттеу жұмыстарын жүргізу қажет.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі

1. Қазақстан Республикасында білім беруді дамытудың 2011 - 2020 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасы. Астана, Ақорда, 2010 жыл 7 желтоқсан, № 1118.
2. Малофеев Н.Н. История становления развития национальных систем специального образования (социокультурный аспект) // Специальная педагогика / Н.М. Назарованың редакциясымен. - М.: 2000.
3. Малофеев Н.Н. Специальное образование в России и за рубежом: 2 бөлімде. 1 бөлім: Батыс Еуропа. -М.: Баспа сарайы, 1996. – 182 б.
4. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в.: Педагогикалық оқу орындарына арналған оқу құралы / Под ред. А.И. Пискунованың редакциясымен. - М.: 2001. – 265 б.
5. Малофеев Н.Н. Образование как институт социализации лиц с ОВЗ в современном обществе [Электрондық ресурс]. –Қолжетімділік түзімі: <http://www.ikprao.ru/konf/doc/Malofeev.doc> (20.08.2011).
6. Кун Т. Структура научных революций. - М.: 1977.
7. Замский Х.С. Умственно отсталые дети. История их изучения, воспитания и обучения с древних времен до середины XX века. - М.: 1995.
8. Ратнер Ф.Л., Сигал Н.Г. История становления и развития идей инклюзивного образования: международный опыт: www.gramota.net/materials/3/2012/12-2/38.html
9. Михайлов Ф.Т. Философия образования: ее реальности и перспективы // Философия мәселелері. -1999. - № 8.
10. Тихонов М.Ю. Информационное общество: философские проблемы управления наукой и образованием. - М.: 1998.
11. Философия образования / Жауап. ред. А.Н. Кочергин. - М.: 1996.
12. Асмолов А.Г. Непройдённый путь: от культуры полезности - к культуре достоинства: Социально-философские проблемы образования. - М.: 1992.
13. Nirje V. The Normalization Principle and Its Human Management Implications // The International Social Role Valorization Journal. 1994. Vol. 1. № 2. -P. 19-23.
14. Бала құқығы туралы декларация.1959 жылы 20 қарашада БҰҰ Бас Ассамблеясы қабылдаған қарарлар 1386 (XIV) [Электрондық ресурс] // Қолжетімділік түзімі http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/childdec.shtml.
15. Білім беру саласындағы кемсітушілікпен күрес туралы конвенция. 1960 жылы 14 желтоқсанда қабылданған. БҰҰ XXI сессиядағы білім беру, ғылым және мәдениет мәселелері бойынша. [Электрондық ресурс] // Қолжетімділік түзімі http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/educat.shtml.

16. Ақыл-ойы дамымаған тұлғалардың құқықтары туралы декларация. 1971 жылы 20 желтоқсанда Бас Ассамблеяның 2856 (XXVI) резолюциясымен қабылданды. [Электрондық ресурс] // Қолжетімділік түзімі http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/retarded.shtml.

17. Мүгедектердің құқықтары туралы декларация. 1975 жылы 9 желтоқсанда Бас Ассамблеяның 3447 (XXVI) резолюциясымен қабылданды. [Электрондық ресурс] // Қолжетімділік түзімі <http://www.hri.ru/docs/content=doc&id=314>.

18. Баланың құқығы туралы конвенция. 1989 жылы 20 желтоқсанда Бас Ассамблеяның 44/25 резолюциясымен қабылданды. [Электрондық ресурс] // Қолжетімділік түзімі http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/childcon.shtml.

19. Назарова Н.М. Теоретические и методологические основы образовательной интеграции. PsyJournals.ru.2011.

20. Review of the Present Situation of Special Education: ED-88 /ws/ 38. UNESCO, 1988. -150 p.

21. The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. Paris. UNESCO, 1994. -С. 9. [Электронный ресурс] // Қолжетімділік түзімі http://www.notabene.ru/down_syndrome_declarat.html.

22. Дакарские рамки действий. Принятый Всемирным форумом по образованию. Дакар, Сенегал, 2000 ж. 26-28 сәуір. [Электронный ресурс] // Қолжетімділік түзімі http://www.unesco.kz/education/efa/dfa_rus.pdf.

23. ЮНЕСКО ресурсные материалы по вопросам инклюзивного образования и образования для устойчивого развития, 2009.

24. ЮНИСЕФ Право детей с ограниченными возможностями на образование: подход к инклюзивному образованию, основанный на соблюдении прав человека. 2012.

25. Ainscow M., Booth T., Dyson A. Improving schools, developing inclusion. London, 2006. - P. 105.

26. Slicker E.K., Palmer D.J. Mentoring at-risk high school students: Evaluation of a school-based program // The School Counselor. 1993. № 40. - P. 327-334.

27. Dorries B., Halter B. The news of inclusive education: A narrative analysis // Equality, participation and inclusion 1: Diverse contexts (2nd ed.). London and New York, 2010. - P. 173-182.

28. Bronfenbrenner U. The bioecological model from a life course perspective: Reflections of a participant observer // Examining lives in context. Washington, DC, 1995. - P. 599-609.

29. Mastropieri M.A. Promoting inclusion in secondary classrooms // Learning Disabilities Quarterly. 2001. № 24. -P. 265-274.

30. Podemski R.S Comprehensive administration of special education. Columbus, OH, 1995. - P. 286-288.

31. Patterson A. Working with the “experts” Working in partnership with other education professionals // Teaching and learning in diverse and inclusive classrooms: Key issues for new teachers; London and New York, 2011. - P. 150-153.

32. Sapon-Shevin M. Because we can change the world: A practical guide to building cooperative, inclusive classroom communities. Boston, 1999. -P. 45.
33. Peck S. The different drum: Community making and peace New York, 1987.
34. Мельник Ю.В. Компарация социально-педагогической семантики инклюзивного образования нетипичных детей в странах Запада и России Инклюзивное образование: практика, исследования, методология: II халықаралық ғылыми-практикалық конференцияның материалдар жинағы / Жауап. ред. Алехина С.В. -М.: МГППУ, 2013.
35. Montogomery W. Creating culturally responsive, inclusive classrooms // Teaching Exceptional Children, 2001. № 33. - P. 4-9.
36. Moore M. Including parents with disabled children. // Teaching and learning in diverse and inclusive classrooms: Key issues for new teachers. London and New York, 2011. - P. 133-136.
37. Smith T. E. C., etc. Teaching students with special needs in inclusive settings. (4th ed.). Boston, MA, 2008. - P. 316.
38. Зиглер Р. Международный опыт инклюзии [Электронный ресурс] - Режим доступа: <http://psypress.ru/articles/24481.shtml>. (15.08.2011).
39. Wehmeyer M. L., Lattin D., Agram M. Achieving access to the general education curriculum for students for students with mental retardation: A curriculum decision-making model // Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities. 2001. № 36. -P. 327-342.
40. Peterson M. J. Interaction of quality of teaching, support and student learning: A study of relationships Detroit, 2001.
41. Polloway E. A., Miller L., Smith T. E. Language instruction for students with disabilities (3rd ed.). Denver, 2003. -P. 267.
42. Bloom L. A. Classroom management: Creating positive outcomes for all students. Upper Saddle River, NJ, 2009. -P. 36.
43. Nelsen J., Lott L., Glen S. Positive discipline in the classroom // Building Classroom Discipline. Rocklyn, CA, 2005. -P. 118-119.
44. Kohn A. No contest: The case against competition: Why we lose in our race to win. -New York, 1992. -P. 28.
45. Onosko J. J., C. M. Jorgensen. Unit and lesson planning in the inclusive classroom: Maximizing learning opportunities for all students // Restructing high schools for all students: Taking inclusion to the next level . Baltimore, MD, 1998. - P. 279.
46. Fullan M. Change forces: Probing the depths of educational reform. New York, 1997. -P. 39.
47. Tyack D., Cuban L. Tinkering toward utopia: A century of public school reform. Cambridge, MA, 1995. -P. 98-105.
48. Hitzing W. Support and positive teaching strategies // Inclusion: A guide for educators. Baltimore, 1994. -P. 65-87.
49. Salend S. J. Creating inclusive classrooms: Effective and reflective practices (7th ed.) Columbus, OH, 2010. -P. 232.
50. Manning M., Manning C., Long R. Theme immersion: Inquiry-based curriculum in elementary and middle schools. Portsmouth, NH, 1994. -P. 94.

51. Банч Г. Включающее образование. Как добиться успеха? Основные стратегические подходы к работе в интегративном классе. -М.: 2005. – С. 65-68.
52. Митчелл Д. Эффективные педагогические технологии специального и инклюзивного образования. -М.: 2011. -С. 46-47.
53. Грозная Н.С. Инклюзивное образование за рубежом от мечты к реальности // Обзор материалов специального выпуска журнала «International Journal of Inclusive Education» 2011, № 1, vol. 15. / Қолжетімділік түзімі: <http://www.docme.ru/doc/35169/inklyuzivnoe-obrazovanie-za-rubezhom>.
54. Борисова Н.В. Социальная политика в области инклюзивного образования: контекст либерализации и российские реалии // Журнал исследований социальной политики. Т. 4, № 1, 2006. -С. 103-120.
55. Гришин И. Шведская модель общественного развития: дихотомия-рынок-политика // Мировая экономика и международные отношения. 2005. № 11. -С. 86-95.
56. Винблад О. Инклюзивное образование в Швеции // журнал Психология в школе. Пилотный выпуск. -М.: 2010.
57. United Kingdom Department for Education and Skills. National conversation on personalized learning [Electronic resource] - Retrieved from <http://www.publications.teachernet.gov.uk/eOrderingDownload/DFES20091920200MIG186.pdf>.
58. Форман Н., Праттен А. Новый подход к обучению детей с особыми потребностями в Великобритании // Дефектология. 1993. № 4. -С. 53-59.
59. Armstrong F. Difference, discourse and democracy: the making and breaking of policy in the market place // Inclusive Education. Vol. 7. 2003. № 3. -P. 241-257.
60. Левинцева Н.А. Проблемы практической реализации инклюзивного образования в США и странах Европы. // Журнал: Современная зарубежная психология. №1. 2012.
61. Претворяя в жизнь идеи инклюзивного образования: опыт соседних стран / Под ред. Э. Кесядахти и С. Вярюнен. -Рованиemi. 2013.
62. EADSNE. Special needs education in Europe. [Electronic recourse]. - Retrieved from - <http://www.european-agency.org> (12. 08. 2011).
63. Елисеева И.Г. Инклюзивное образование за рубежом: Финляндия // Специальное образование. №4. 2014.
64. Майзель О.В. Инклюзивное образование в Израиле // Клиническая и педагогическая психология. -М.: №2. 2013.
65. Скоу Л.Р. Подходы, опыт и задачи диверсификации образования в Дании // Профильное обучение: состояние, проблемы, перспективы: материалы междунар. конф. - Минск: НИО, 2007. -С. 39-51.
66. Доннелли В. Инклюзивное образование в европейских странах [Электрондық ресурс]. - 2014. –Қолжетімділік түзімі: <http://www.myshared.ru/slide/305202/>.
67. Graham L. J., Harwood V. Developing capabilities for social inclusion: engaging diversity through inclusive school communities (Macquarie University, Sydney).

68. Graham L. J., Spandagou I. From Vision to Reality: views of primary school principals on inclusive education // *Disability & Society*. 2011. Vol. 26, № 2.
69. Обучение детей с проблемами в развитии в разных странах мира / Л. М. Шипицынаның редакциясымен. -СПб.: Дидактика Плюс, 1997.
70. Аргынов А.Х., Елисеева И.Г., Сулейменова Р.А. Образовательная интеграция в Республике Хорватия // *Открытая школа*. №5 (116). -Алматы. 2012.
71. Личностно-ориентированные технологии в образовании школьников по вопросам истории и культуры национальных общностей в Республике Беларусь: анықтамалық-әдістемелік материалдар / Ю.Л. Загуменнов [және т.б.]. -Минск: НИО, 2003. – 107 с.
72. Г.В. Пальчик Тенденции развития инклюзивного образования в Республике Беларусь // *Халықаралық конференция материалдары: Инклюзивтік білім беру: Проблемы совершенствования образовательной политики и системы*. -СбП. 2008 жыл 19-20 маусым.
73. Соловей Р. Инклюзивное образование-методологический гид для учреждений общего начального и среднего образования. - Кишинев, 2014.
74. Велишко Н., Круду В. Концепция инклюзивного образования в Республике Молдова // *Халықаралық конференция материалдары: Инклюзивтік білім беру: Проблемы совершенствования образовательной политики и системы*. -СбП. 2008 жыл 19-20 маусым.
75. Инклюзивна освіта для дітей з особливими потребами в Україні. Офіційний сайт проекту. [Електрондық ресурс]. - Қолжетімділік түзімі: <http://www.clientcenter.youcandothat.com/www-dev/ccds/uk/components.php>.
76. Листопад Е.В. Развитие инклюзивного образования в Украине // *Вектор науки Тольяттинского Государственного Университета: Серия: Педагогика, психология*. № 2 (13). 2013. -С. 171-174.
77. Малофеев Н. Н. Специальное образование в России и за рубежом. 1996 // *Альманах ИКП РАО*.
78. Малофеев Н.Н., Шматко Н.Д. Интеграция и специальные образовательные учреждения // *Дефектология*. 2008. № 2. – С. 86-94.
79. Зайцев Д.В. Концепции инклюзивного образования инвалидов // *Образование для всех: политика и практика инклюзии: Сб. науч. ст. и научно-метод. мат.* -Саратов. 2008. – 329 с.
80. Зайцев Д.В. Интегрированное образование как направление модернизации системы образования России // *Интеграция образования*. 2003. № 4. - С. 26-30.
81. Шипицына Л.М. Интеграция – ведущее направление специального образования в России на рубеже XXI века // *Межвузовский сборник «Актуальные проблемы интеграции и коррекционного обучения детей с нарушениями развития»*. -СПб.: ЛГОУ им. А.С. Пушкина. 2000.
82. Шилов В. С. Инклюзивное образование: российская специфика // *Вестник Герценовского университета*. 2008. №10 (60). -С. 44.

83. Тарасенко Е. Социальная политика в области инвалидности: кросскультурный анализ и поиск оптимальной концепции для России // Журнал исследований социальной политики. 2004. 2 том. № 1. -С. 7-28.

84. Ярская-Смирнова Е.Р., Лошакова И.И. Инклюзивное образование детей-инвалидов // Социологические исследования. 2003. № 5. -С. 100-106.

85. Ярская-Смирнова Е.Р. Социальное конструирование инвалидности // Социологические исследования. 1999. № 4. -С. 38-45.

Глоссарий

Дискриминация (Discrimination, латын. discriminatio – ажырату) – кемсітушілік, жеке тұлғалардың, әлеуметтік топтардың, ұйымдардың, мемлекеттердің құқығы мен мүддесіне басқалармен салыстыру бойынша әділетсіз, жалпы қабылданған қатынастан негативтік жағынан ерекшеленетін, еркін сарынға негізделген қасақанақысым жасау.

Мүмкіндіктері шектеулі балалар – туа біткен, тұқым қуалаған, кейіннен пайда болған аурулар немесе жарақаттану салдарынан туындаған, бектіліген тәртіпте нақтыланған дене бітімі және (немесе) психикалық даму бұзылыстары бар балалар.

Ерекше қажеттіліктері бар балалар (білім алуда ерекше қажеттіліктері бар балалар) – аурудың, жарақаттанудың салдарынан немесе өмір тіршілігін шектейтін және оларды әлеуметтік қорғау қажеттілігін шақыратын ағзаның тұрақты ауытқушылықтары бар, денсаулықтары бұзылған балалар.

Оқытуды және білім беруді саралау – 1) оқушылардың оқу әрекетін әрбір баланың білімді меңгеруіне қажетті білім берудің мазмұнын, түрін, тәсілін, қарқынын, көлемін таңдау арқылы тиімді жағдайда ұйымдастыру;

2) білім жүйесінің білім алудағы әр түрлі қажеттіліктерін қанағаттандыруға бағдарлау.

Оқытуды дараландыру – оқу үдерісін оқушылардың жеке ерекшеліктерін есепке ала отырып ұйымдастыру, әрбір оқушының әлеуметтік мүмкіндіктерін жүзеге асыруға арналған тиімді жағдайды құруға мүмкіндік береді. Оқытуды дараландыру оқытудың жалпы міндеттері мен мазмұнының аясында ұжымдық оқу жұмысы жағдайында жүзеге асырылады.

Инклюзивтік білім беру (фр. Inclusif – өзіне қосу, лат. Include – қосамын) – білім алуда ерекше қажеттіліктері бар балаларды қолжетімділікпен қамтамасыз ететін, білім берудің барлығы үшін қолжетімділігін білдіретін жалпы білім беруді дамыту үдерісі. ЮНЕСКО инклюзияны «оқушылардың сан алуан түрлілігіне позитивтік көзқарас және олардың ерекшеліктерін мәселе ретінде емес, оқытуды байыту мүмкіндігі ретінде қабылдау» деп түсінеді.

Біріктірілген оқыту – білім алуда ерекше қажеттіліктері бар балаларды әлеуметтендіру үдерісін жеңілдету және қоғамға кіріктіру мақсатында оларды дені сау балалармен бірге оқыту.

Институционализациялау бала күтімінің жанұялық түрі емес, топтық түрі жүзеге асырылатын мекеме жағдайында тәрбиелеу үдерісінде туындаған жағдайлардың барлығын қамтиды. Баланың күтімін кесте бойынша жұмыс істейтін және түндегі күтімін қосқандағы белгілі бір міндеттерді орындайтын ересектер жүзеге асырады. «Институционализациялау» термині көптеген балалардың интернаттық күтімін белгілеу үшін қолданылады. Соңғы жылдары институционализациялаудың зардабы баланы саны 12 баладан асатын топтарда тәрбиелеуден байқалады деп санайды.

Куррикулум – бұл қалаған нәтижелерді алу мақсатындағы білім беру үдерісін ұйымдастыратын құжаттар мен шаралар жиынтығы. Куррикулум білім берудің негіздері мен мазмұнын, олардың оқытуды жүргізуге бөлінген уақытқа

қатысты дәйектілігін, оқу мекемесінің ерекшеліктерін, оқыту үдерісінің, пайдаланылатын әдістер жағынан, оқыту мен оқуға арналған ресурстарды (яғни оқулықтар мен жаңа технологиялар), оқытушылардың бағалары мен бейіндерін анықтайды.

Білім алуға арналған арнайы жағдайлар – арнайы білім беру оқу бағдарламалары және оқытудың арнайы әдіс-тәсілдері, тіршілік ортасындағы техникалық және басқа да құралдар, сондай-ақ мүмкіндіктері шектеулі тұлғаларға жалпы білім беру мен кәсіптік білім берудің оқу бағдарламаларын меңгеру мүмкін болмайтын медициналық, әлеуметтік және басқа да қызметтер.

Баланы әлеуметтік бейімдеу – өмірлік қиын жағдайдағы балаға қоғамда қабылданған құндылықтарды, тәртіптің ережелері мен нормаларын қабылдауды меңгерту жолымен, оны әлеуметтік орта жағдайына белсенді бейімдеу, сондай-ақ психологикалық және немесе моральдық кедергілерді жеңу үдерістері.

Әлеуметтік интеграция (лат. Integratio – толықтыру) – әр текті өзара әрекеттенуші элементтерді әлеуметтік қауымдастыққа, бүтінге, жүйеге біріктіретін үдерістердің жиынтығы; қоғамның, әлеуметтік топтардың қатынасындағы белгілі бір тұрақтылық пен тепе-теңдікті қолдау түрі; әлеуметтік жүйенің немесе оның бөліктерінің бұзушы факторларға қарсы тұруы; ішкі және сыртқы шиырығудан, қиындықтардан, қарама-қайшылықтан өзін-өзі қорғау.

Эксклюзия (шығару, шеттету, оқшаулау, сегрегация) – білім беру аясындағы мүмкіндіктері шектеулі балалардың қорғалуына халықаралық, ұлттық және жергілікті нормативтік-құқықтық актілермен кепілдік берілген толық құнды сапалы білім алуға деген құқықтарды пайдалану мүмкіндіктерінен айырылған жағдайлар.

Содержание

	Введение	82
1	Историко-философские аспекты развития инклюзивного образования	84
2	Концептуальные подходы к инклюзивному образованию	96
3	Технологии инклюзивного образования	118
4	Зарубежный опыт внедрения моделей инклюзивного образования	124
	Заключение	151
	Список использованных источников	153
	Глоссарий	158

Введение

Во всем мире растет интерес к идее и практике инклюзивного образования. Системы образования сталкиваются с проблемами, связанными с обеспечением эффективного образования для всех категорий граждан. Необходимость продвижения вперед по пути демократизации возможностей для получения образования для всех основывается на процессе инклюзии с целью формирования национальных стратегий и политики направленной на гуманизацию общества.

В Государственной программе развития образования Республики Казахстан на 2011-2020 годы и в стратегических планах по ее реализации обозначены механизмы включения детей с ограниченными возможностями в образовательный процесс, определены условия обеспечения для них доступной среды. Согласно данным документам, к 2020 году в 70% общеобразовательных школ должны быть созданы условия для инклюзивного образования [1].

Инклюзивное образование – это политика государства, направленная на включение всех детей в общеобразовательный процесс, несмотря на различия по признаку здоровья, экономического положения, социальной принадлежности, этнического происхождения, языка, религии, пола, и индивидуальных способностей.

Во всем цивилизованном мире общество пришло к пониманию, что в соответствии с общечеловеческой моралью и требованием социальной справедливости – дискриминация детей с особыми потребностями в образовании недопустима. Руководствуясь положениями конвенций, деклараций и рекомендаций ООН в области прав человека, Республика Казахстан обязуется обеспечить право на качественное образование всех детей в том числе, имеющих особые образовательные потребности в связи: с проблемами здоровья (психофизические нарушения, ВИЧ и СПИД инфицированные дети и др.); проблемами социальной адаптации в обществе (сиротство, девиантное поведение, низкий социально-экономический или иной социально-психологический статус семьи (дети из неблагополучных семей, беженцев, оралманов, национальных меньшинств и др.).

Основное содержание политики инклюзивного образования заключается в признании положений о том, что все дети могут учиться; школа принимает всех детей, независимо от их различий и создает необходимые условия для удовлетворения особых образовательных потребностей детей. Внедрение инклюзивного образования должно способствовать преодолению проблем дискриминации и отчуждения в обществе, достижению социальной реабилитации и социального равенства всех людей.

Под инклюзивным образованием понимается система и процесс включения детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательные школы и детские сады и создания для них условий на получение качественного образования. Внедрение инклюзивного образования в Казахстане предполагает реформирование традиционной системы образования и проведение различных инновационных мероприятий.

Практика показывает, что в современных условиях инклюзивное образование широко распространено в западных странах и находится в стадии развития в Казахстане. В связи с этим возникает множество вопросов философского, педагогического, социального, психологического и иного плана, которые возможно разрешить посредством проведения анализа мирового опыта инклюзивного образования.

Результаты анализа позволят расширить научные представления о тенденциях развития инклюзивного образования в зарубежных странах, обогатить теорию и методологию инклюзивного образования, использовать наиболее продуктивный западный опыт инклюзивного образования в условиях казахстанской действительности. При этом использование зарубежных практик должно происходить с учетом отечественной ситуативной действительности и особенностей развития системы образования в Казахстане.

1 Историко-философские аспекты развития инклюзивного образования

В сфере общественных явлений образование является одной из наиболее многогранных проблем. Изучение развития этой области, ее перспектив предполагает необходимость ретроспективно-исторического анализа путей формирования предпосылок возникновения, становления и совершенствования сферы инклюзивного образования. С одной стороны, без знания исторических периодов, пройденных педагогикой, невозможно понять и объяснить историю обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями. С другой стороны, учитывая опыт, накопленный на протяжении истории развития системы образования, необходимо обоснованно прогнозировать перспективы развития системы образования, и выработать пути перестройки этой системы, в соответствии с современными требованиями общества.

Система образования является институтом государства, который возникает и развивается как особая форма отражения и реализации его ценностных ориентаций и культурных норм общества. Поэтому каждый период развития системы образования зависит от исторических периодов развития общества в целом.

Подходы к поддержке детей с ограниченными возможностями в любую историческую эпоху, прежде всего, отражают отношение общества к этим людям. Изменения, происходившие на протяжении нескольких столетий, в целом являются общими для большинства стран мира. Проведенный анализ зарубежных научных источников позволяет выделить определенные этапы, наиболее ярко отражающие доминирующее в обществе отношение к людям с ограниченными возможностями в странах Европы и США.

Характер отношения общества к детям с ограниченными возможностями зависит от многих факторов: социально-экономического устройства страны, политики государства по отношению к этим детям, состояния законодательства в сфере образования, состояния науки, а также культурных и религиозных особенностей конкретного общества [2].

Изучение имеющихся подходов к инклюзивному образованию в странах Европы и США целесообразнее провести в двух аспектах: философском и аналитическом, поскольку любое исследование какой-либо социальной сферы должно учитывать не просто историю формирования того или иного социального явления, но и показывать созревание философских представлений общества, подготавливающих появление и дальнейшее развитие этого явления.

Исследование философских основ развития инклюзивного образования предполагает выявление и анализ предпосылок специальной педагогической деятельности, обоснование и критический разбор образовательных моделей, определение перспектив и приоритетов развития системы образования детей с ограниченными возможностями.

Философия по отношению к образованию выступает в двух позициях: как мировоззренческий фундамент, включающий систему наиболее общих представлений о человеке и его социальном бытии, которые детерминируют эволюцию педагогических явлений, и как методологическая основа,

предполагающая применение универсальных принципов и способов при изучении процессов инклюзивного образования [2, 3].

В философии, как одной из форм общественного сознания, выделяются следующие основные мировоззренческие аспекты: онтологический аспект определяет место инклюзивного образования в структуре бытия, аксиологический аспект способствует установлению педагогических приоритетов и прояснению ценностных предпосылок образования. Обобщение научных данных о человеке с ограниченными возможностями проводится с позиций философско-антропологического аспекта. Реконструкция взглядов философов прошлого на педагогическую проблематику осуществляется в историко-философском аспекте. Социально-философский аспект позволяет рассматривать формирование инклюзивных подходов в социокультурном контексте. Определение места инклюзивного образования с учетом вышеозначенных аспектов делает возможным разносторонний охват данного подхода [2-6].

История становления философских взглядов на проблему места отклоняющихся в развитии лиц в обществе, вопросы их социализации и адаптации знает самые противоречивые точки зрения. Еще в древности взгляды на аномальность являлись составляющей частью общефилософских воззрений. Античной философии была свойственна мысль о необходимости избавления от уродливых и болезненных детей. В древней Спарте уже сам факт аномальности являлся основанием не только для исключения человека из общества, но и лишения его жизни.

В трудах Гераклита говорилось о страдании как о мере благодати и безмятежности человеческой жизни, и цель человеческой жизни заключается в освобождении от страдания. По-видимому, этим объясняется этический смысл суицида в древнегреческой философии, как средства избавления от страданий и немощи.

Проблема аномальности у Платона приобретает социальный смысл, но его идеи в этом вопросе не лишены противоречивости. По Платону, аномальность лишает человека гармонии души и тела, лишает его возможности быть полезным, как себе, так и обществу. Аристотель в своих трудах рассуждает о возможных причинах появления отклонений и путях предотвращения недугов. В рамках его знаменитой концепции «золотой середины» даются рекомендации достижения и сохранения здоровья, касающиеся, в том числе местоположения поселений, времени заключения браков, оптимального возраста для деторождения, питания и развития потомства и т.п. [2-6].

Философия средневековья, основывающаяся преимущественно на религиозных представлениях и идеях, рассматривала «аномальность» как результат грехопадения, как кару на неповиновение и, следовательно, отношение к лицам, имеющим отклонения в развитии, было соответствующим. При этом религия относилась к лицам с отклонениями, как к отмеченным бесом, но население часто не разделяло эту точку зрения и относилось к «блаженным» как к «божьим людям», оказывая им посильную помощь. Уже в это время уход за «недужными» считался чрезвычайно гуманным,

«богоугодным» делом. В недрах общественного мнения созревали предпосылки гуманистических тенденций в отношении к аномальным лицам.

В эпоху Возрождения на почве усиления борьбы прогрессивных сил общества с религиозным невежеством и ханжеством продолжают развиваться человеколюбивые мотивы в отношении к лицам с отклонениями в развитии. Большая роль в этом принадлежит врачам. В светских научных трактатах этого периода наблюдается стремление проникнуть в душевный мир психически больных и слабоумных, предпринимаются первые попытки врачевания душевных недугов, обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии [3-7].

Первым из представителей педагогики, высказавшим мысль о необходимости воспитания и обучения детей с отклонениями в развитии, был знаменитый педагог Ян Амос Коменский. Я.А. Коменский был глубоко убежден в возможности дать образование всем аномальным детям: «Возникает вопрос: можно ли прибегать к образованию глухих, слепых и отсталых, которым из-за физического недостатка невозможно в достаточной мере привить знания? – отвечаю: из человеческого образования нельзя исключить никого, кроме нечеловека» [2, 7].

Таким образом, философские представления позднего средневековья уже содержат идеи о возможности обучения и социализации лиц с отклонениями в развитии.

С развитием практики педагогической и медицинской помощи лицам с отклонениями в развитии философские взгляды на проблему воспитания и обучения детей с нарушениями в развитии становятся более последовательными и в период Нового времени перестраиваются с умозрительной теоретизации на систематизацию практических данных. Выдающиеся представители эпохи Просвещения Дидро, Руссо, высказываются о необходимости государственной благотворительной помощи бедным, инвалидам и больным. Ими выдвигается тезис о том, что забота об аномальных лицах является обязанностью государства и отличительной чертой цивилизованного общества. Наибольшее влияние на формирование гуманистических взглядов на проблему аномальных людей оказала Французская революция 1789-1793 гг. В этот период появляются первые классификации «слабоумия», описания принципов обучения и воспитания умственно отсталых детей. Большая роль в формировании нового взгляда на аномальных детей принадлежит французским врачам Ф. Пиннелю, Ж. Эскиролю, Ж. Итару, Сегену. Их практика стала основой формирования медико-педагогического подхода к работе с аномальными детьми и появления так называемой лечебной педагогики, основанной на синтезе медицины и педагогики [7-12].

Таким образом, философия гуманизма предшествующего периода, созревшая в недрах общественного мнения, подготовила необходимую социокультурную почву для возникновения и развития практики оказания медико-педагогической помощи аномальным лицам.

В течение последующего столетия философские подходы к проблеме

аномальных людей продолжали обогащаться самыми разнообразными, и зачастую противоречивыми взглядами на данный вопрос.

Так, И. Кант в своей антропологической концепции предложил свою классификацию слабостей и болезней души и отмечал необходимость государственной благотворительной помощи бедным и инвалидам. Г. Гекгель трактовал проблему аномальности как результат противоречия между человеческой субъективностью и объективным миром. Представители фаталистического направления философской мысли Ф. Ницше и А. Шопенгауэр считали недопустимым какое-либо коррекционное вмешательство, поскольку все методы коррекции этими философами считались противоестественными и бесполезными. Следует отметить позицию представителей материализма (К. Маркс, Ф. Энгельс), которые раскрыли социально-экономические основы патологического отклоняющегося развития [2, 9-12].

Существенным образом обогатили сферу оказания помощи лицам с отклонениями взгляды и идеи представителей экзистенциализма, психоанализа и постмодернизма. В философии экзистенциализма условием подлинности существования человека считалось согласование его свободы со свободой других людей (К. Ясперс, А. Камю и др.). В психоанализе получила развитие идея А. Адлера о развитии ребенка с дефектом как процессе, направленном на социальную адаптацию и компенсацию комплекса социальной неполноценности. Представители постмодернизма (М. Фуко, Ж. Делез и др.) делают акцент на отсутствие границ между нормальными и патологическими явлениями, между безумием и разумом [2, 8, 9].

Политические и социально-экономические изменения, происходившие в странах Европы и США в XIX в., оказали огромное влияние на изменение, совершенствование и расширение государственной политики в области образования детей с ограниченными возможностями. Принятие рядом европейских стран закона об обязательном всеобщем бесплатном начальном образовании положило начало системе специальных учреждений для обучения данной категории детей, определило источники финансирования, способствовало разработке целей и методов обучения. Так, во многих европейских странах стали открываться первые учебные заведения для детей с отклонениями в развитии. В это время в Австрии, Англии, Германии, Франции, Дании, Италии и других странах принимаются законодательные акты о введении специального образования для детей с отклонениями в развитии [3, 8-10].

Несмотря на кардинальные изменения в общественном сознании по отношению к детям с нарушениями развития, законодательно закрепленное право данной категории детей на всеобщее начальное образование, на активную пропаганду ведущих представителей благотворительных организаций, философов-просветителей, прогрессивных педагогов того времени, в обществе доминировала идея сегрегации, обусловившая развитие системы сегрегационных учреждений в большинстве стран Европы и Америки. Политика сегрегации из общества детей с нарушениями в развитии в

дальнейшие периоды истории приобретает формы не только жестокой и насильственной отправки неполноценных, по мнению государств и правительств, людей в специальные учреждения, но и явилась толчком к разработке программ обязательной стерилизации людей с патологиями в развитии как «источника загрязнения генофонда нации». Сторонники радикальных мер относили психически больных, страдающих эпилепсией, нищих, преступников, обитателей трущоб к определенной категории людей, угрожающих развитию общества.

В это время, как отмечает Н.Н. Малофеев, формируются национальные системы специального образования в странах Европы и Америки, которые признали права детей с отклонениями в развитии на обучение, создали нормативно-правовую базу, определили источники финансирования специальных школ [2-3].

Вторая половина XX столетия характеризовалась поворотом в отношении общества к лицам с отклонениями в развитии, который был обусловлен интенсивными демократическими процессами послевоенного периода. Начиная с принятия в 1948 году «Всеобщей декларации прав человека» мировое сообщество начинает строить свою жизнь в соответствии с международными правовыми актами гуманистического характера.

Таким образом, в историко-философском аспекте процесс становления инклюзивной политики в это время характеризуется формированием качественно нового подхода к проблеме лиц с отклонениями в развитии, который во главу угла ставил социальную значимость и социальную направленность помощи людям с отклонениями в развитии. Формируются социально-философские основы сферы инклюзивного образования.

В новом социокультурном контексте данного периода, основополагающими характеристиками которого являются экономический подъем и либерально-демократические преобразования, пристальное внимание со стороны государств и правительств уделяется проблемам образования детей с нарушениями в развитии. Общими тенденциями развития национальных систем образования в Европе в указанный период можно считать совершенствование законодательных основ специального образования и дифференциацию типов школ и видов специального обучения.

В этой связи необходимо отметить, что в ранних инициативах, направленных на обеспечение образования для всех, удовлетворение особых потребностей рассматривалось как символический принцип. Спецификой данного периода является переориентация идеологии общества по отношению к людям с ограниченными возможностями с позиции неприятия их как «угрозы всеобщей дегенерации» на позицию восприятия их как людей, нуждающихся в долговременном лечении и уходе. Согласно данному положению, в странах Европы получила широкое признание и развитие медицинская модель подхода к работе с детьми-инвалидами, зародившаяся в недрах системы здравоохранения и социального обеспечения [8].

В Европе усиливаются интеграционные процессы, и в 1957 г. западные страны Европы приходят к соглашению о создании Европейского

экономического сообщества, что способствует формированию единых взглядов на проблемы развития науки, культуры и образования. Принятая в 1961 г. Европейская социальная хартия закрепляет «право физически и умственно нетрудоспособных лиц на профессиональную подготовку, восстановление трудоспособности и социальную реабилитацию».

Правовыми основами, призванными обеспечить реализацию инициатив ООН, явилось создание следующих документов: «Декларация прав ребенка» (1959 г.); «Конвенция о борьбе с дискриминацией в области образования» (1960 г.); «Декларация о правах умственно отсталых лиц» (1971 г.); «Декларация о правах инвалидов» (1975 г.); «Конвенция о правах ребенка» (1989 г.) [14-18].

В соответствии с данными законодательными документами совершенствуется система специальных образовательных учреждений для детей с ограниченными возможностями. Уточняется классификация категорий детей, нуждающихся в специальном образовании, в частности, выделяются категории детей с трудностями в обучении, эмоциональными расстройствами, девиантным поведением, социальной и культурной депривацией. Увеличивается количество типов специальных школ и детских садов, а также процент детей, охваченных специальным образованием, расширяются возрастные рамки оказания психолого-педагогической помощи. Начинают активно функционировать институты социальных работников, социальные службы помощи и консультирования родителей детей с нарушениями в развитии, а также организуются благотворительные, профессиональные, общественные организации, союзы и ассоциации [7-10].

Однако, принимая во внимание все позитивные стратегии в системе специального образования, специальные учебные учреждения по-прежнему оставались сегрегационными, сущность и структура организации которых противоречили гуманистическим принципам, являющимся фундаментальной базой принятых международных правовых документов, а система специального образования была изолированной от системы массового образования. Исследователи отмечают, что такое изолирование детей в образовательную среду специальных школ стало рассматриваться как сегрегация и нарушение их прав.

В связи с этим на рубеже 1960-1970 гг. в Европе и Америке возникают массовые протесты людей-инвалидов, родителей детей с ограниченными возможностями, а также членов коллегии адвокатов, направленные на борьбу с дискриминацией в обществе и образовании. Результатом проводимых мероприятий явилось закрытие в 1960-1970 гг. в Швеции, а затем в большинстве других развитых стран крупных интернатов и психиатрических больниц для людей, отстающих в развитии.

В 1970-е гг. в Швеции Глава Датской службы охраны психического здоровья Н. Бенк-Миккельсон и директор Ассоциации умственно отсталых людей Б. Нирье вводят понятие «нормализация». Основопологающим принципом нормализации является положение о праве людей с ограниченными возможностями на получение образования, работы, а также условий жизни, приближенных к нормальным [8].

Концепция нормализации выступила альтернативой представлениям, лежащим в основе медицинской модели. Основные положения концепции нормализации следующие:

1) ребенок с ограниченными возможностями имеет одинаковые для всех детей потребности, главная из которых – потребность в любви и обстановке, стимулирующей его развитие;

2) ребенок с особенностями развития есть, в первую очередь, ребенок, и он должен вести жизнь, в максимальной степени приближенную к нормальной;

3) лучшим местом для ребенка является родной дом, и обязанность местных властей – способствовать тому, чтобы дети с особенностями развития воспитывались в семьях;

4) учиться могут все дети, и каждому ребенку, какими бы тяжелыми ни были нарушения его развития, должна быть предоставлена возможность получить образование.

Основополагающим ядром концепции нормализации явилось то, что воспитание ребенка должно осуществляться в духе культурных норм, принятых обществом, в котором он живет.

Данная концепция была принята и дополнительно проработана в США, Канаде, а затем в ряде других стран. Она определила политику в отношении детей с ограниченными возможностями на последующие 15-20 лет. Так, в США В. Вольфенсбергер - предложил альтернативный вариант интерпретации термина «нормализация». Разделяя точку зрения Б. Нирье о необходимости разработки социальных программ и услуг, способствующих успешной адаптации детей с ограниченными возможностями в общество. В. Вольфенсбергер вводит понятие «валоризация социальной роли», чтобы подчеркнуть право всех людей оценивать людей одинаково, то есть он открыто заявляет о нормализации людей через выявление, формирование и поддержание нормативных умений и навыков. Такое понимание нормализации Б. Нирье считал ошибочным, так как нормализация не является синонимом нормальности и не означает, что люди должны быть нормализованы. Это означает принятие, обществом человека-инвалида, подчеркивая первостепенное значение модели нормализации для самого общества. Модель нормализации в целом предполагала, что ребенок должен быть готов для принятия его школой и обществом, но не учитывала широкого спектра индивидуальных отличий в обществе и неизбежно вызывала вопрос о критериях нормы [8, 13].

Гуманизация общественных институтов позволила сформироваться концепции независимого образа жизни, которой принадлежит ведущая роль в оформлении новых взглядов на социальную реабилитацию человека с ограниченными возможностями.

Актуальность идеи достижения лицами с отклонениями в развитии максимальной самостоятельности обуславливает приоритет интересов личности над интересами общества независимо от социальной полезности индивида. Концепция независимого образа жизни утверждает не только финансовую независимость инвалида, но и отсутствие его зависимости во всех социально-бытовых ситуациях (общении, передвижении, осуществлении

физиологических потребностей и др.). Достижение этой независимости должно обеспечиваться реализацией прав лиц с ограниченными возможностями:

- право на материальное обеспечение и удовлетворительный жизненный уровень;

- право на жизнь в таких условиях и в такой среде, которые бы мало отличались от условий обычной жизни его сверстников, и в которых человек с ограниченными возможностями чувствовал бы себя комфортно;

- право на защиту от эксплуатации, злоупотреблений и унижительного обращения; право на меры (в том числе и на образование), предназначенные для того, чтобы дать возможность приобрести как можно большую самостоятельность;

- право на то, чтобы их особые нужды принимались во внимание на всех стадиях экономического и социального планирования [2, 8].

Таким образом, концепция независимого образа жизни утверждает социальную значимость каждого человека, отличную от понятия его «социальной полезности». С точки зрения концепции независимого образа жизни – главное это ликвидация социально-экономического и нравственно-этического притеснения человека с ограниченными возможностями со стороны здорового большинства общества, его социальных институтов, его общественного сознания.

Концепция независимого образа жизни, на наш взгляд, важна еще и потому, что в рамках этого представления оформилась идея интеграции в общество лиц с ограниченными возможностями.

В 1974 г. в Великобритании создается Союз лиц с ограниченными возможностями здоровья (UPIAS), деятельность которого направлена на противостояние сегрегации инвалидов. В публикациях членов данного союза четко сформулирована новая социальная концепция осмысления ограниченных возможностей: создаваемые обществом барьеры людям с ограниченными возможностями (особенно ребенку) не позволяют им вести полноценную жизнь. В дальнейшем данная концепция получила свое развитие как социальная концепция инвалидности.

В США уже в 60-е гг. XX в. велись поиски возможной реализации идей совместного обучения детей. Если в Европе они поддерживаются обширным числом законодательных актов, то в США реализации идей совместного образования предшествуют педагогические поиски новых путей и эксперименты. Так, в 1962 г. в США М. Рейнольдс публикует программу специального образования, в которой предусматривается достижение возможно большего участия детей с ограниченными возможностями в общем образовательном потоке по принципу: «специфики не более чем обычно». В 1970 г. американский ученый И. Дено предлагает схожую концепцию – модель «Каскад» [8]. Под каскадом понимается система социально-педагогических мер, позволяющих ребенку с ограниченными возможностями как можно эффективнее взаимодействовать в общем потоке (mainstream). С 1975 г. США принятием закона 94-142 «Об образовании детей-инвалидов» поставили на правовую основу интеграционные процессы в образовании. Данный закон был

призван обеспечить право на бесплатное образование детей с ограниченными возможностями в государственных школах за счет средств федерального бюджета [8].

В Англии в 1978 г. Комитетом по исследованию ситуации с обучением детей и молодых людей с отклонениями в развитии был опубликован доклад М. Уорнок, в котором были обозначены перспективы развития инклюзивного образования путем интеграции детей с ограниченными возможностями в систему общеобразовательных школ. В 1981 г. Закон об образовании утвердил данное направление как приоритетное. До М. Уорнок в отношении детей с ограниченными возможностями использовались термины «умственно отсталые» и «необучаемые». Исследования М. Уорнок показали, что один из пяти учеников в классе в тот или иной момент испытывает трудности в обучении, то есть дети с трудностями в обучении не должны находиться в рамках дефицитной модели, где им ставили диагноз и проводили лечение. М. Уорнок утверждала, что неудачи в учебе должны рассматриваться в тесном взаимодействии и взаимообусловленности между исходными характеристиками ребенка и результатами педагогической деятельности учителя, играющего приоритетную роль в обучении, а не специалистов-экспертов. Комитет предложил заменить термин «умственная отсталость» термином «трудности в усвоении учебного материала».

Созвучно М. Уорнок исследователи Р. Кролл, Д. Мосис и С. Данлоп несколько расширили понятие «трудности в обучении» вводом понятия «асоциальное поведение» как одного из критериев проблем, связанных с обучением [8].

В 1981 г. Закон об образовании, который во многом включил в себя рекомендации М. Уорнок, заменил термин «дети-инвалиды» понятием «дети с особыми образовательными потребностями» и призвал обеспечить соответствующими формами обучения данной категории детей в общеобразовательной школе. Для оказания помощи и поддержки особым детям были введены должности школьных координаторов.

В это же время США принимают ряд законодательных актов, во многом определяющих направления современной американской политики в области образования, базирующейся на слиянии передового опыта общего и специального образования:

- реформы образования 1980 г., в которых озвучен призыв к учителям взять на себя ответственность за образование детей с ограниченными возможностями;

- доклад Р. Рейгана «Риски нации: императив для образовательных реформ» (1983 г.), представленный Национальной комиссией по вопросам качества образования;

- закон об образовании индивидов с нарушениями в развитии (1990 г.).

Однако введение интеграционных образовательных инноваций в практику массовой школы США обусловило возникновение целого ряда проблем, связанных, в первую очередь, с неготовностью преподавателей общеобразовательных школ обеспечить необходимые адекватные условия как

для образования детей с особыми потребностями, так и их общения со сверстниками. По результатам исследований, проведенных в то время, учителя не были готовы к новому виду профессиональной деятельности и к новой ответственности, возложенной на них. Существенной трудностью было то, что процесс интеграции, направленный на создание специальных условий для детей с особыми образовательными потребностями, проходил в рамках сложившейся системы образования и учебно-воспитательного процесса. Подобные попытки решения вопроса интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья в массовые школы путем их простого перевода из специальных школ в целом оказались неэффективными и в ряде европейских стран во второй половине XX века [8-10].

В современном социально-философском смысле интеграция понимается как форма совместного бытия обычных людей и людей с ограниченными возможностями жизнедеятельности, которое поддерживает и развивает (или не поддерживает) общество и его подсистемы (в том числе подсистема институтов образования), и по отношению к участию в котором все члены общества имеют право свободного выбора.

Интеграция как форма социального бытия предусматривает для человека с особыми потребностями участие и свободу выбора и способов участия во всех социальных процессах, на всех ступенях образования, в процессе досуга, на работе, в реализации различных социальных ролей и функций. Это право законодательно закреплено в большинстве развитых стран мира.

В основе зарубежных исследований и концепций инклюзивного обучения лежат философские идеи экзистенциализма, прагматизма, постмодернизма, феноменологии, которые в теории и методологии педагогики преломляются в интерактивный подход, в своем развитии давшим такие направления как персоналистское, социально-феноменологическое и социально-экологическое, являющиеся теоретико-методологическими основаниями инклюзивного образования в зарубежной педагогике. Так, например, философия экзистенциализма предложила новый взгляд на человека с ограниченными возможностями, его индивидуальное и социальное бытие, выдвигая центральную идею – экзистенцию, т.е. центральное ядро человеческого «Я», благодаря которому каждый человек выступает как единственная в своем роде, неповторимая и свободная личность, ответственная за свои действия по отношению к себе и к окружающему миру. Феноменология и экзистенциализм стали философскими истоками гуманистической педагогики и разработанных в ее русле педагогических технологий инклюзивного обучения [9-12, 19].

Социальные условия и условия образования должны быть направлены на то, чтобы бытие человека с ограниченными возможностями стало максимально самостоятельным, независимым, а сам человек, занимая активную и ответственную жизненную позицию, – равноправным членом общества, реализуя себя в этом обществе. Концепция самостоятельного и независимого образа жизни лиц с ограниченными возможностями определяет сегодня подходы к формированию целей и содержания инклюзивного образования [20].

Всемирная конференция по образованию лиц с особыми потребностями,

прошедшая в 1994 г. в Испании (г. Саламанка), стала важным событием для мирового педагогического сообщества.

В педагогику был введен термин «инклюзия» и провозглашен принцип инклюзивного образования. Саламанская декларация о принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями является одним из основополагающих международных документов. Рассматривая Саламанскую декларацию, можно сделать общие выводы о том, что данный документ, обобщая прежний позитивный опыт в образовательной сфере, декларирует инклюзию главным направлением развития образования, принципиальное отличие которого состоит в том, что система образования должна гибко приспосабливаться к особенностям и потребностям каждого ребенка [21].

Дакарская рамочная концепция действий (Dakar Framework for Action) и последующие за ней Цели развития в образовании нового тысячелетия (Millennium Development Goals on Education) предлагают наиболее полный и современный подход, призванный обеспечить образование для всех [22].

Вместе с тем, несмотря на то, что обсуждение вопроса инклюзивного образования, бесспорно, сыграло важную роль в усилении обеспокоенности по поводу детей с ограниченными возможностями на международных форумах, важно трактовать его не как концепцию или образовательный подход применительно исключительно к детям с ограниченными возможностями, а как подход, необходимый для реализации права на образование детей из всех маргинализированных групп, например девочек, цыганских детей или работающих детей.

В 2008 году ЮНЕСКО заявила, что в более широком понимании концепцию инклюзивного образования *«можно рассматривать как общий руководящий принцип поддержки образования в целях устойчивого развития, обучения на протяжении всей жизни и обеспечения равных образовательных возможностей для всех слоев общества»*, с тем, чтобы реализовать принципы инклюзивного образования. Кроме того, дети с ограниченными возможностями - неоднородная группа. Их можно в большей степени идентифицировать по другим аспектам общей идентичности, таким как их пол, экономическое положение, этническая принадлежность, или по их сочетанию. Принадлежность к одной или более из этих групп значительно повышает уязвимость этих детей, поэтому при выделении средств на реализацию права на образование необходимо учитывать такую множественную уязвимость [23].

Фундаментальными основами концепции инклюзивного образования являются признание исключительной ценности и уникальности каждой личности, независимо от ее физического состояния, и направленность на создание специальных условий для детей с ограниченными возможностями, обеспечивающих их успешную социализацию.

Подводя итог, можно отметить, что процесс формирования инклюзивных подходов в разных странах мира происходил с учетом конкретных социально-культурных условий и политической воли руководства. Историко-философский

аспект, с помощью которого, явления инклюзивного подхода в педагогике рассматриваются в социокультурном контексте, имеет большее значение для понимания современного состояния инклюзивного образования.

Инклюзивное образование – это долгосрочная стратегия развития образования, которая требует систематичности и последовательности, непрерывности и комплексного подхода для ее реализации.

2 Концептуальные подходы к инклюзивному образованию

Смысловая педагогическая парадигма инклюзивного образования трактуется различными международными организациями.

ЮНЕСКО определяет инклюзивное образование как *«процесс, направленный на удовлетворение разнообразных потребностей всех учащихся путем расширения их участия в обучении, культурной деятельности и жизни общества, а также уменьшения масштабов социальной изоляции в рамках системы образования и недопущения исключения из нее. Этот процесс связан с изменениями и преобразованиями в содержании, подходах, структурах и стратегиях, а его отличительной чертой является общая концепция, охватывающая всех детей соответствующей возрастной группы, и убежденность в том, что обязанностью государства является обеспечение образования для всех детей»*.

Инклюзивное образование предусматривает использование педагогического подхода, принципиально отличающегося от подхода, учитывающего отклонения от нормы или различия. Другими словами, в рамках этого подхода делается упор на:

- раскрытие потенциала каждого учащегося по получению знаний, а не на системе когнитивных навыков;
- реформирование программы обучения и междисциплинарной педагогики, а не на необходимости акцентировать внимание на недостатках учащегося;
- умении обеспечить активное участие учащихся в учебном процессе, а не на наличии специальных знаний по предмету как на ключевого свидетельства профессионализма учителей;
- составлении общей учебной программы для всех на основе дифференцированного и/или индивидуального обучения, а не на разработке альтернативной программы обучения для слабоуспевающих учащихся;
- учителей, которые практикуют инклюзию, а не изоляцию учащихся [23].

Чтобы наиболее уязвимые и обездоленные дети во всем мире могли реализовать свое право на получение доступа к местным школам, отмечают международные эксперты, необходимо в корне изменить образовательные системы, а также ценности и принципы людей, которые заняты в сфере образования.

Главным для инклюзивного подхода является решимость:

- осуществлять на практике ценности инклюзии;
- считать жизнь каждого ребенка одинаково ценной;
- помогать каждому испытывать чувство причастности;
- содействовать участию детей в процессах обучения и преподавания;
- уменьшать масштабы изоляции, дискриминации и количество барьеров, препятствующих учебе и участию;
- развивать культуру, политику и практику в целях содействия многообразию и уважительному и равноправному отношению к каждому ребенку.

В пользу инклюзии говорят принципиальные соображения, связанные, в

том числе с соблюдением прав человека, а также значительные общественные выгоды, связанные с получением образования:

- инклюзия может изменить к лучшему отношение в школах к многообразию посредством совместного обучения всех детей, тем самым способствуя большей социальной сплоченности;

- дети с ограниченными возможностями подвергаются меньшей стигматизации, обеспечивается их большая социальная интеграция;

- дети без ограничений жизнедеятельности учатся быть терпимыми, признавать различия и уважать многообразие;

- дети с ограниченными возможностями имеют доступ к более широкой программе обучения по сравнению с учебным планом в специализированных школах;

- инклюзия способствует повышению успеваемости детей по сравнению с условиями сегрегации в отдельных учреждениях.

Фактически инклюзивное образование в плане учебы выгодно всем детям, отмечается в международных документах, поскольку оно вносит важные изменения в методы планирования, осуществления школьного образования и его оценки, образование служит средством обеспечения того, что люди могут осуществлять свои права, защищать их в обществе и вносить вклад в процесс демократизации и персонализации как в обществе, так и в сфере образования.

Кроме того, имеются веские экономические доводы в пользу инклюзивного образования. Один из выводов, сделанных по результатам Дня общего обсуждения вопросов прав детей с ограниченными возможностями, проведенного Комитетом по правам ребенка в октябре 1997 года, касается важности признания детей с ограниченными возможностями не обузой для общества, а его членами, вносящими в него свой вклад.

В своем исследовании 2005 года Всемирный банк пришел к выводу, что *«ограничения жизнедеятельности ассоциируются с долгосрочной бедностью в том смысле, что дети с ограниченными возможностями вряд ли имеют шанс приобрести опыт и знания – человеческий капитал, который позволит им получать более высокие доходы»*.

Образование детей с ограниченными возможностями – хорошая инвестиция. В докладе Всемирного банка отмечается, что это позволяет сократить расходы на социальные нужды и зависимость человека от государства, как в настоящем, так и в будущем. Кроме того, оно освобождает других членов домохозяйства от обязанностей осуществлять уход, позволяя им больше времени посвящать своей занятости и другим видам производительной деятельности [24].

Рассмотренные выше документы не имели обязательного характера исполнения, хотя многие страны использовали их рекомендации в своих законодательных актах. Формирование такой важнейшей сферы, как образование, зависит от традиций и уровня развития каждой конкретной страны, поэтому международные акты определяют лишь общие направления и принципы совершенствования образования стран-участниц.

Европейское Агентство по развитию особых потребностей в образовании

представляет вариативный теоретический взгляд: концептуальная идеология данной международной организации базируется на возможности рассмотрения инклюзивного образования с различных позиций. Так, инклюзивное обучение всех детей может быть представлено как выбор места для получения образования (мультивариативный подход), как особая образовательная система (двусторонний подход) или как спектр услуг, предоставляемых в пределах одной среды - общеобразовательной школы или класса (EADSNE).

Трактовка инклюзивного образования в педагогическом ракурсе отражается в определенных правовых аспектах, атрибутами которых выступают различные нормативные акты. В наибольшей степени содержательная сторона инклюзивного типа обучения раскрывается в «Саламанкской Декларации о принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями». В соответствии с ее положениями все дети обладают уникальными особенностями, склонностями и учебными потребностями. Поэтому в целях удовлетворения многообразия специфики и особенностей всех учащихся в данном документе доказывается целесообразность создания инклюзивной формы обучения, так как инклюзивная образовательная система предоставляет наиболее лучшие условия для расширения социализации детей с ограниченными возможностями, устранения элементов их дискриминации и обеспечения качественными образовательными услугами, помогающими этим детям, активно включиться в жизнедеятельность социума [21].

Логическим продолжением устранения элементов изоляции в образовании и создания инклюзивного сообщества для всех детей вне зависимости от их индивидуальных особенностей является Конвенция о правах ребенка. Так, ст. 28 указанной Конвенции гласит, что все государства признают право ребенка на образование, а в качестве инструментальных тактик реализации обозначенного права вводят бесплатность и обязательность начального образования, а также доступность различных форм среднего образования, что позволяет всем детям реализовывать свои потенциальные возможности и выработать практическую стратегию инклюзии [18].

Смысловые элементы инклюзивного образования как центрального педагогического механизма устранения изоляционных моментов присутствуют и в Декларации о правах инвалидов. Инвалидность, выступая одним из видов ограничений, служит специфическим барьером, препятствующим достижению инклюзивного обучения и оптимальной социализации.

Инклюзивное образование как признанная международным сообществом наиболее подходящая тактика обучения всех детей представляет собой комплексную структуру оказания качественной поддержки, когда каждый ребенок получает необходимый уровень соответствующей его потребностям и нуждам помощи.

В ходе анализа было определено, что представленная интерпретация инклюзивного обучения детей с особыми образовательными потребностями можно охарактеризовать как комплексную коммуникативно-интерактивную трактовку инклюзивной формы обучения.

Понятийное содержание инклюзивного образования в западном русле опирается на такую составляющую, как *индекс инклюзии*, который основывается на четкой фиксированности разнообразных целевых установок инклюзивного образования.

В соответствии с индексом инклюзии, разработанным английскими исследователями Т. Бутом, М. Эйнскоу и А. Дайзоном, инклюзивный образовательный процесс представляет собой взаимосвязь учебных, социальных, психологических, личностных задач развития ребенка. Успешность или неуспешность функционирования инклюзивного образовательного пространства детерминируется степенью решения перечисленных целевых установок. Их эффективное разрешение позволяет ребенку с особыми образовательными потребностями чувствовать себя комфортно в среде своих сверстников, что способствует активному внедрению тенденций нормализации, когда отличительные индивидуальные признаки не трактуются в качестве ограничительных сил для осуществления учебной деятельности, а, напротив, определяются как положительные стимулы при выстраивании оптимума инклюзии в образовании [25].

Исследователи выделяют следующие центральные компоненты инклюзивной образовательной среды:

1. Равная оценка всех учащихся и персонала образовательного учреждения. Понимание оценки не с позиции сугубо академического плана, а с точки зрения ее социальной стимуляции позволяет выстроить педагогически корректные формы взаимодействия. Положительным моментом указанного аспекта индекса инклюзии является двухуровневое видение, состоящее в признании социальной ценности, как каждого ребенка, так и учителя инклюзивного класса. Подобная горизонталь интеракций позволяет в целом либерализовать инклюзивную образовательную среду, и создать принимающую модель отношения к каждому субъекту процесса обучения и воспитания.

2. Расширение участия всех детей в жизни инклюзивного школьного сообщества и уменьшение их исключения из культурной атмосферы школы. Увеличение включенности в существующие социальные условия инклюзивного класса позволяет всем детям максимальным образом раскрыть собственный латентный потенциал вне зависимости от выраженности их личностных особенностей. В педагогическом смысле позитивность данного процесса состоит в обогащении мотивационно-потребностной сферы личности каждого ребенка, которая является стимулом для улучшения академических и социальных результатов.

3. Реструктуризация культуры, практики и теоретического понимания особых образовательных потребностей при создании инклюзивной образовательной среды. Инклюзивное школьное сообщество предполагает постоянное действие эволюционного механизма, состоящего в постепенном переосмыслении отношения к любым видам ограниченных возможностей, где все отклонения рассматриваются как неотъемлемый атрибут личностной индивидуальности. Педагогическая позитивность данного явления состоит в

выработке качественно новой линии гуманизации образовательного процесса, в рамках которого демонстрируются поведенческие стратегии принятия, уважения человеческого достоинства и толерантности к нетипичным проявлениям жизнедеятельности.

4. Уменьшение барьеров в обучении и участии всех детей, а не только лиц, имеющих особые образовательные потребности. Устранение барьеров позволяет создать гибкую принимающую среду, когда каждый ребенок оценивается с позиции посильного вклада в развитие обучающего сообщества.

5. Обучение всех учащихся стратегиям эффективного преодоления барьеров, которые в силу различных причин еще не устранены. Данная составляющая предполагает выработку специфичной жизнестойкости индивида, столкнувшегося в силу различных обстоятельств с социально-педагогическими, психологическими или физическими противоречиями. Педагогический компонент данной составляющей определяется внутренней и внешней продуктивностью, которая заключается в понимании барьеров как временных трудностей. При их преодолении у всех субъектов инклюзивного образования формируется выраженный механизм саморегуляции, однако, такое явление возможно лишь в случае целенаправленной подготовки всех учащихся к потенциально возникающим противоречиям личностного или физического характера.

6. Понимание различий между учащимися как естественного механизма существования человеческого разнообразия, а не как трудность, сдерживающую нормальный социальный и академический процесс. Разнообразие особых образовательных потребностей воспринимается как источник благополучного существования инклюзивной школьной общины и приводит к личностно-ориентированному гибкому взаимодействию, в рамках которого любой человек имеет собственные неповторимые черты, признаки и способности к обучению.

7. Расширение знаний учащихся о присущем им праве на получение качественного образования. Основывается на постоянной правовой просвещенности детей о собственном спектре законодательных возможностей. Овладение элементарными базовыми знаниями о собственном правовом статусе с вытекающими правами и обязанностями способствует пониманию детьми обязательности интериоризации некоторого познавательного запаса. Данная установка позволяет избежать педагогически-филантропического осмысления инклюзивного образования, когда обучение ребенка с ограниченными возможностями воспринимается в качестве некоторой благотворительной акции, а не как естественный процесс обеспечения заданного государством права на качественное образование.

8. Улучшение общей школьной системы, как для учащихся, так и для учителей инклюзивного образовательного пространства. Школьная структура понимается как гибкая интерактивная система, находящаяся под влиянием множества внешних факторов. Педагогическая адекватность в данном случае определяется способностью учителя в достаточно быстром временном режиме изменять тактику своей работы в зависимости от требований среды.

9. Увеличение роли школы в построении более широкого местного сообщества и достижения истинной инклюзии. Школа трактуется как своеобразный микросоциум, выступающий пилотной площадкой для внедрения успешной социальной контактности. Все дети, обладая изначально опытом взаимодействия с детьми с особыми потребностями, воспринимают в дальнейшем любые отклонения от нормы с большей долей эмпатии.

10. Взаимосвязь между социальными навыками жизнедеятельности, полученными в школе, и окружающей действительностью. Наличие любых ограничений создает дефицит практических умений и навыков социально-бытового плана. Поэтому образование инклюзивного типа всегда должно строиться на целостном видении сложившейся проблематики, когда ребенок с любыми формами нарушений апробирует полученный школьный запас знаний и умений в реальной действительности. Педагогическая ценность указанного структурного элемента индекса инклюзивного образования состоит в возможности усиления его предметно-функциональной стороны.

11. Осознание факта инклюзивного образования только как части при создании комплексного механизма включенности в социум. Указанная детализация позволяет определить учителю инклюзивного класса необходимые формы подготовки ребенка с особыми образовательными потребностями для дальнейшей жизнедеятельности. Подобная ситуация с точки зрения педагогики позволяет устранить фрагментарность и эпизодичность инклюзии в целом, так как создает благоприятную фоновую ситуацию для включения ребенка в различные сферы его жизнедеятельности [25].

Анализ индекса инклюзии в рамках зарубежных трактовок выявляет единую общую линию – нацеленность на среду как базовое условие успешной реализации инклюзивных стратегий обучения. Западная трактовка инклюзивного обучения в философско-педагогическом плане в большей степени концептуализирована и предполагает целостное видение ситуации, когда происходит большая ориентация на индивидуализацию и автономность процесса обучения и воспитания.

Содержательное понимание инклюзивного образования основывается на четком осмыслении его структурно-сущностных характеристик. Придерживаясь структурного концепта инклюзивного типа обучения, Е. К. Сликер и Д. Дж. Палмер выделяют совокупный набор определенных компонентов инклюзивного обучения всех детей, наличие которых свидетельствует о степени инклюзивности образовательного процесса:

- программная нацеленность на индивидуальные нужды ребенка, означающая выстраивание гибких и подходящих по смыслу учебных модулей;
- выраженная нацеленность на инклюзивную тактику обучения, состоящую в формировании общей позиции всех членов школьного сообщества на реализацию инклюзивного обучения и воспитания всех детей;
- реализация превентивных мер по защите инклюзивных тактик обучения, заключающаяся в способности каждого субъекта инклюзивного образования аргументировано отстаивать необходимость включения ребенка с ограниченными возможностями в школьный коллектив;

- необходимость учета тактик сотрудничества в построении инклюзивного образовательного пространства, основанных на межведомственности, когда к созданию инклюзивной образовательной среды привлекаются все субъекты;

- наличие пилотных программ, дающих возможность «особому» ребенку одновременно включиться во все виды учебной деятельности и социальной жизни класса и проявить собственные умения и навыки, необходимые ему для успешной социализации;

- акцент на выбор подходящих для конкретного ребенка видов социальной активности, позволяющих ему в максимальной степени раскрыть собственные возможностями;

- обучение всех субъектов инклюзивного образовательного пространства навыкам жизнедеятельности и взаимодействия в плюралистической среде, означающее овладение практическими навыками оптимального включения в систему инклюзивного класса, когда каждый ребенок оказывается принятым в детский микросоциум;

- поэтапный процесс мониторинга, состоящий в четком и фиксированном отслеживании результатов инклюзивного образовательного процесса через индивидуальные успехи каждого ребенка;

- прогностика инклюзивных тактик обучения, заключающаяся в способности всех членов коллектива предвидеть ближайшие и отдаленные последствия инклюзии [26].

Обозначенные компоненты инклюзивного образования свидетельствуют о сочетании мониторинговых, комплексных, личностно-индивидуальных и паритетных элементов. Подобный взгляд способствует целостному видению инклюзивного образования как системы, в рамках которой модификация или недостаточное выполнение одной функции приводит к разрушению и дезорганизации других функциональных составляющих. В связи с этим в педагогическом плане данная трактовка инклюзивного типа обучения позволяет учителю инклюзивного класса эффективно управлять детским коллективом и усилить общий настрой всех членов класса на инклюзию [26].

Анализ психолого-педагогических исследований показал, что понимание инклюзивного образования представляет собой совокупность концепций различного направления. Так, западными исследователями Б. Дорисом и Б. Халлером выдвигается нарративно-ценностная интерпретация инклюзивного обучения, которая предполагает совокупность устойчивых представлений и теорий, рассматривающих процесс инклюзивного обучения всех детей как эволюционно-развивающийся механизм, где в обязательном порядке присутствуют средовые и личностные аксиологические детерминанты. Ценностная функциональность инклюзивного образования проявляется только в ситуации слияния коллективных и индивидуальных аксиологических моментов, предполагающих видение нетипичности в качестве одного из ситуативно сложившихся условий обучения и воспитания ребенка с ограниченными возможностями. Различные особенности не должны подлежать каким-либо изменениям, их следует воспринимать как данность и подстраивать индивидуальный педагогический стиль работы в инклюзивном классе.

Б. Дорисом и Б. Халлером выделяется ряд аксиологических элементов, составляющих сущностное содержание инклюзивного образования:

- желание каждого ребенка влиться в инклюзивный класс должно быть удовлетворено в обязательном порядке;

- инклюзивное образование должно рассматриваться в контексте педагогической и экономической рентабельности;

- в процессе инклюзивного образования всегда должны быть удовлетворены базовые человеческие права и свободы;

- инклюзивное образование отдаленным или непосредственным образом всегда оправдывает себя;

- инклюзивное образование возможно реализовать в любой школе при любом количестве человеческих, технических, интеллектуальных, материальных и иных ресурсов;

- базовая задача школы при становлении инклюзивной модели обучения состоит в нормализации отношения к нетипичности;

- сущностное содержание инклюзивного образования основывается на овладении нетипичным ребенком совокупностью социальных и академических знаний;

- инклюзивное образование не сводится к простому посещению ребенком с особыми образовательными потребностями класса, а предполагает демонстрацию его активной жизненной позиции, где проявляется его фактическое участие во всех сферах деятельности детского коллектива [27].

Данная теоретическая разработка является позитивной, так как опирается на ценностную модификацию отношения к системе инклюзивного обучения всех детей. Подобные изменения выступают стимулом и стержнем для дальнейшего преобразования образовательной системы и выстраивания инклюзивных тактик обучения и воспитания нетипичных детей.

Таким образом, обобщение представленных теоретических концепций инклюзивного образования позволяет сделать вывод, что западная философско-педагогическая мысль трактует инклюзивное образование через создание инклюзивной образовательной среды, где принимаются индивидуальные нужды и потребности всех детей с любыми образовательными потребностями.

В ходе анализа были также рассмотрены основные подходы к инклюзивному образованию. Целесообразность анализа данных подходов обусловлена неотъемлемостью качественного функционирования системы инклюзивного обучения всех детей от центральных подходов к наиболее продуктивным стратегиям и способам включения ребенка с ограниченными возможностями в общеобразовательную среду.

При рассмотрении разных моделей инклюзивного образования выделяются такие подходы, как системный, командный, средовой, кондуктивный, индивидуальный. Их целостность, как отмечает Ю.В. Мельник, позволяет создать инклюзивное образовательное пространство, где имеется совокупность всех педагогических условий для максимального принятия детей, отличающихся от сверстников по каким-либо признакам. Рассмотрим подробно данные подходы.

Системный подход как необходимое условие конструирования инклюзивного образования находит свое отражение во многих исследованиях. Общее видение идейных построений позволяет определить системность в качестве центральной диспозиции методологического арсенала инклюзии. Целесообразность рассмотрения этого подхода в рамках данного анализа объясняется, на наш взгляд, возможностью отследить взаимосвязь и взаимовлияние разнообразных компонентов инклюзивного образовательного пространства.

В условиях западных реалий содержание системного подхода трактуется через экологическую теорию социального развития общества Бронфенбреннера У. В соответствии с этой теорией местное сообщество определяется через систему взаимосвязанных друг с другом учреждений, структур, ассоциаций и ценностей, которые при своей комплексности обеспечивают успешное развитие каждого ребенка и позволяют ему компенсировать изначальные отклонения от нормы. При этом особая роль здесь придается инклюзивным школам, которые входят в состав субъектов индивидуальной микросистемы личности и обеспечивают качественную ступень включенности ребенка с ограниченными возможностями в социальные условия. Для достижения максимальной адаптации и дальнейшей включенности этих детей в общество отмечается необходимость совместных тактик работы всех субъектов местного сообщества. Это обстоятельство позволяет проецировать инклюзивные начала на мезоуровень, где община в составе всех участников социализации детей продолжает оказывать им необходимую поддержку, выраженную в широкой нацеленности на принятие особых потребностей. На данном уровне подключается расширенное семейное окружение, которое помогает ребенку с ограниченными возможностями выстраивать оптимальные образцы поведения, контакт с социумом для преодоления индивидуальной замкнутости, обусловленной личностными особенностями и /или средовым влиянием [28].

Экосистема занимает промежуточную позицию между мезо- и макроуровнями, но при этом ее значение функционально насыщено, что состоит в использовании неформальных систем переходов от одной ступени социализации ребенка к другой, когда, овладев в инклюзивной школе широким познавательным запасом и социально-практическим опытом, он способен перейти на макроуровень и демонстрировать в них корректное поведение.

Вместе с тем макросистема не является результатом индивидуального влияния поведенческих паттернов самого ребенка с ограниченными возможностями, а зависит также от доминирующих в социуме особенностей культуры, выраженной в определенных обычаях и традициях, а также законодательства по вопросам образования международного уровня и конкретного государства, где проживает ребенок с ограниченными возможностями.

При таком интерактивном синтезе, когда инклюзивные образовательные учреждения являются стимуляторами для внедрения широкого поля включенности всех детей в общественную жизнь, возможна выработка

представлений об адекватном развитии детей с ограниченными возможностями, что формирует у них необходимую базу для включения в общество.

Анализ системного подхода в западном варианте конструирования инклюзивного образования свидетельствует о единстве понимания системности, под которой подразумевается создание целостного образа ситуации, где протекает жизнедеятельность ребенка. Системный подход в этом плане рассматривается как модуляционное звено, позволяющее объединить все составляющие инклюзивного образовательного процесса, в состав которых входят субъекты, устоявшиеся нормы учебного процесса, более отдаленное социальное окружение ребенка с ограниченными возможностями.

Основное место в методологии инклюзивного образования занимает **командный подход**, понимаемый как совокупность усилий всех субъектов инклюзивного образовательного процесса для достижения оптимальной включенности детей с особыми образовательными потребностями в целостную систему обучения и воспитания.

Трактовка командного подхода при построении инклюзивного образовательного пространства с точки зрения его комплексности достаточно вариативна и дифференцируется в постановке разнообразных акцентов. Канадские исследователи М.А. Мastroпиери, Р.С. Подемски и другие определяют поддержку в инклюзивном классе как комплексное слияние усилий различных субъектов инклюзивного образования, при котором выработка продуктивных решений по вопросам обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями не замыкается на одном учителе, в классе которого находится такой ребенок. По их мнению, истинная реализация командных стратегий при построении инклюзивной системы обучения выражается в постоянном обмене информативным и практическим материалом в межличностных контактах педагогов, что непосредственно воздействует на повышение уровня успеваемости и социальной компетентности детей с ограниченными возможностями [29, 30].

В психолого-педагогических исследованиях выделяются различные командные формы поддержки детей с образовательными потребностями в инклюзивном классе. Например, в западных моделях часто используется такая форма командного подхода как «преподавание вдвоем», которая предполагает установление тесного контакта между обычным учителем и ассистентом учителя. Такая диада способствует конструированию системы распределения взаимной ответственности, что формирует более качественное содержание индивидуальной программы ребенка с ограниченными возможностями.

Такая форма работы, на наш взгляд, очень продуктивна, так как в этом случае реализация командного подхода служит базой для формирования гибкой учебной программы, в которой комбинируются элементы общего и специального образования, что позволяет, с одной стороны, исходить из индивидуальных потребностей ребенка с ограниченными возможностями, а, с другой стороны, учитывать содержание учебного предмета, которое должен освоить ребенок.

Другой вариант командного подхода английского исследователя Э. Паттерсона определяет сущность команды как совокупные взаимодействия между всеми субъектами образовательного процесса. В качестве особо значимых моментов выделяется взаимодействие в системе «специалист - специалист», так как сочетание различных областей знаний в сфере инклюзивного образования, имеющихся у каждого профессионала, позволяет создать продуктивную основу для инклюзивных образовательных стратегий и их практического внедрения в школьное сообщество [31].

Согласно взглядам Э. Паттерсона, постоянство взаимодействия педагогов при построении инклюзивного типа обучения обладает преимуществами, находящими свое выражение во внедрении таких элементов индивидуализации обучения, как:

- организация подходящего под индивидуальные особенности ребенка с ограниченными возможностями временного маршрута обучения за счет постоянного слияния усилий общего и специального педагога;

- построение индивидуальной системы поддержки каждого учащегося путем слияния мотивации всех учителей школы;

- осознание специфики психофизического развития каждого ребенка за счет тесного переплетения профессиональных основ, в рамках которых происходит комплексный учет всех особенностей детей, препятствующих их включению в инклюзивную образовательную среду;

- возможность рефлексивного принятия индивидуально-темпоральных особенностей усвоения учебного материала за счет обмена опытом с другими учителями по эффективным стратегиям обучения детей, имеющих отклонения от общепринятой нормы [31].

Рассмотренные трактовки командного подхода через взаимосвязь профессионалов различного профиля имеет важное значение, поскольку отсутствие полноценного взаимодействия между учителями инклюзивной школы служит серьезным препятствием при реализации инклюзивных процессов, что не позволяет говорить об истинном включении ребенка в общеобразовательные учреждения. Так как сущность инклюзивного подхода всегда предполагает постоянную взаимосвязь и выраженную сплоченность между педагогами, способными как приобрести необходимый опыт взаимодействия с ребенком с ограниченными возможностями, так и передать его своему коллеге, что взаимно обогащает педагогическое мастерство участников команды.

Другим ведущим условием конструирования инклюзивного образования выступает его рассмотрение в контексте **аксиологического подхода**. Сущностное содержание данного подхода состоит во внедрении ценностно-нормативных основ в структуру коммуникации инклюзивного класса, где любые формы нетипичности подвергаются позитивной социальной перцепции, а имеющиеся у ребенка с ограниченными возможностями социально-педагогические пробелы не воспринимаются как устойчивая негативная личностная черта. Американские исследователи М. Сапон-Шевин, С. Пэк и др. описывают содержание аксиологического подхода, как стержневые ценностные

механизмы регулирования взаимосвязей всех членов инклюзивного класса, которые нацелены на максимизацию принятия специфики каждого учащегося и апробацию эмпатических контактов [32, 33].

Анализ понятийного осмысления аксиологического подхода показывает, что ведущими индикаторами при формировании прочного школьного сообщества выступают синтез поведенческих, индивидуально-темпоральных, смысловых, бесконфликтных основ, при реализации которых создается атмосфера принятия ребенка с ограниченными возможностями в детский коллектив. Проведение анализа позволяет в обобщенном виде выделить следующие значимые аксиологические элементы в школьном коллективе:

1. Выраженное чувство принадлежности. Означает формирование у каждого учащегося инклюзивного класса личностной идентификации с коллективом и осознание самого себя в качестве неотъемлемого члена школьного сообщества.

2. Существование подлинной культуры инклюзии в школьном сообществе, что является залогом становления активно функционирующей нормативной основы, которая разделяет ценности эмпатии, толерантности.

3. Равное осознание ответственности всех учащихся и необходимости вносить свой собственный вклад в развитие коллектива. Истинное понимание позитивной морально-нравственной базы при реализации инклюзии всегда исходит из паритетного распределения прав и обязанностей всех участников инклюзивного образовательного континуума.

4. Проявление реальной демократии при принятии решений. Аксиологические основы базируются на либеральных тактиках интеракции, что означает обязательную необходимость становления демократии в инклюзивном классе, функционирующем как единое сообщество и проявляется в возможности каждого ребенка открыто демонстрировать личностные, социальные, философские, культурные идеи.

5. Проявление одинаковых ожиданий для всех учащихся, но с учетом их специфики. Означает, что в условиях положительного аксиологического эмоционального настроения учитель должен проявлять выраженную либеральность и формировать относительно одинаковый уровень социальных притязаний от всех учащихся. Но при этом учительские стратегии должны отличаться гибкостью и мобильностью, что состоит в изменении доминантных ожиданий в зависимости от реальных возможностей ребенка, его интересов, желаний и потребностей [34].

Таким образом, значение аксиологического подхода к инклюзивному образованию в западных странах заключается в определении морально-нравственных смыслов в качестве ведущих элементов создания гуманистической и толерантной образовательной среды. Единая целевая установка аксиологии, состоящая в признании ценности каждого ребенка вне зависимости от наличия у него определенной специфики с одновременным сохранением личного права всех детей, открыто транслировать социальное, культурное, философское многообразие взглядов на любые аспекты школьной деятельности.

В непосредственной связи с реализацией аксиологических принципов находится **кондуктивный подход**, предполагающий учет влияния ближайшего микросоциума на организацию эффективного обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями. При таком видении в состав инклюзивного сообщества входит семья ребенка, которая с помощью своей доминирующей роли формирует необходимые предпосылки к качественному осуществлению инклюзивных практик обучения.

Определяя роль семьи в построении инклюзивного образования, западные исследователи У. Монтогомери и М. Мооре описывают семейное воздействие как доминирующий фактор при создании включенности ребенка с ограниченными возможностями в образовательную среду. Учет семейного фактора позволяет достичь ряда преимуществ в ходе оптимизации включения ребенка в детский коллектив:

- повышение мотивации детей с ограниченными возможностями к реализации практик инклюзивного обучения;
- выработка более релевантного образовательного маршрута;
- взаимодополняемость и взаимозависимость стратегических тактик работы с ребенком с ограниченными возможностями за счет включения семьи в образовательный процесс;
- создание целостной взаимосвязи между академической и социальной составляющей учебного процесса посредством тренировки полученных в школе социальных навыков в домашних условиях;
- предоставление родителями для специалистов достоверной информационной базы об его индивидуальных особенностях [35, 36].

Анализ основных составляющих кондуктивного подхода, на наш взгляд, свидетельствует о значимости семейного воспитания. В условиях гармоничного семейного воспитания происходит раскрытие внутреннего потенциала ребенка с ограниченными возможностями. Функционируя в рамках гармоничной семьи, ребенок с ограниченными возможностями приобретает возможность получить позитивную эмоциональную поддержку психосоциального плана, что определяет успешность его включения в детское сообщество и социум в целом.

Данная ситуация позитивным образом влияет на состояние инклюзивного образования и степень включенности каждого ребенка, так как оптимальное вовлечение в сеть семейных контактов облегчает процесс вхождения всех детей в коллектив сверстников.

Одним из базовых педагогических условий для максимально возможного включения ребенка с ограниченными возможностями в образовательный процесс является **индивидуальный подход**. Рассматривая содержательную основу индивидуального подхода к детям особыми образовательными потребностями, исследователи Т.Е. Смит и другие выделяют ряд составляющих, позволяющих говорить о реализации личностно-ориентированных основ в процессе взаимодействия между учителем и ребенком с особыми образовательными потребностями:

- уделение достаточного количества времени каждому учащемуся вне зависимости от наличия некоторых особенностей;

- отсутствие несправедливого навешивания ярлыков, унижающих человеческое достоинство нетипичного ребенка;
- тесная взаимосвязь учителя и ребенка с ограниченными возможностями по всем учебно-социальным вопросам;
- открытость учителя и готовность в любой момент оказать необходимую поддержку;
- воодушевление учащегося при возникновении каких-либо затруднений и вера в его способности;
- стремление учителя быть позитивным в общении с ребенком с ограниченными возможностями;
- использование доступной для ребенка с ограниченными возможностями речевой коммуникации, несущей как информативную, так и экспрессивно-эмфатическую функцию;
- организация учителем комфортного учебного пространства для осуществления диалога;
- предоставление учителем возможности для ребенка с ограниченными возможностями свободно выразить свою точку зрения;
- поддержка невербального контакта с ребенком с ограниченными возможностями как признак готовности учителя к сотрудничеству;
- выступление учителя в роли хорошего оратора и слушателя, способного гибко менять свои роли в зависимости от ситуации общения;
- предоставление возможности ребенку высказывать свои мысли до конца и в уместных случаях аргументировано апеллировать;
- овладение учителем навыками аналитико-системного видения контекста общения, позволяющего ребенку с ограниченными возможностями реализовывать свой латентный потенциал;
- опора на сильные стороны ребенка с ограниченными возможностями в ходе взаимодействия;
- использование риторических вопросов для уточнения позиции ребенка с ограниченными возможностями как равного участника диалога по конкретному вопросу [37].

Актуальность индивидуального подхода прослеживается в процессе составления учебной программы, соответствующей образовательным потребностям ребенка. Описывая сущность индивидуализации взаимодействия с каждым ребенком, исследователи Р. Зиглер и другие рассматривают личностную ориентацию учебной программы как базовое педагогическое условие достижения успешно функционирующего инклюзивного класса, где происходит положительное слияние элементов общей учебной и коррекционной программы. Таким образом в инклюзивном классе ребенок с ограниченными возможностями не чувствует себя неудачником, когда его сверстник занимает лидерские позиции в освоении учебного материала [38].

Сравнение представленных подходов к обучению детей с особыми образовательными потребностями свидетельствует о большей педагогической ценности личностно-ориентированных обучающих стратегий. С помощью заложенных в них методик и приемов учитель инклюзивного класса способен

выстроить разнообразные стандарты и оценить результаты обучения в индивидуальном порядке, при этом сравнивая их с общим академическим прогрессом класса. В отличие от традиционного или стандартизированного обучения, где жесткими принципами выступают одинаковые для всех тактики преподавания в классе и ожидания одинаковых результатов от каждого ребенка, инклюзивная образовательная среда предполагает гибкость, а индивидуальный подход служит определяющей педагогической стратегией в выстраивании оптимальных условий для каждого ребенка.

Такой подход позволяет выработать социальную сплоченность в детской среде и сформировать качественным образом отношения взаимоподдержки и взаимовыручки, что служит основой инклюзивного механизма как новой социально-педагогической философии действительности, где каждый член социума рассматривается с его позитивных сторон и способен внести свой вклад в развитие общества.

Исследователи М.Л. Вейхмейер, Л.Г. Гувер также указывают на ведущую функцию подходящего учебного плана как составляющую индивидуального подхода для каждого ребенка и определяют приоритетное значение учебной программы для эффективного процесса обучения детей с ограниченными возможностями. Разработка индивидуальной программы обучения детей особыми образовательными потребностями представляет собой логическую цепь, где тесным образом взаимосвязаны друг с другом ряд этапов, содержащих в себе психолого-педагогический диагностический анамнез возможности самого ребенка. В зависимости от этого происходит логика построения данной программы, в которой делается акцент на образовательные, социальные задачи обучения или их комбинацию [39].

Анализ вариантов разработки индивидуальной учебной программы ребенка с особыми образовательными потребностями показывает сложность данной процедуры. Пошаговое видение разработки индивидуальной программы обладает в своей основе комплексностью, ориентированной на комбинированный учет индивидуально-личностных особенностей детей с ограниченными возможностями, средовых условий и стандартов, задающих нормы социального и академического плана, обязательные для осуществления каждым ребенком.

Ориентация на индивидуальный подход в качестве основного педагогического условия работы учителя в инклюзивном классе приводит к осознанию необходимости внедрения вариативных критериев и параметров обучения ребенка с ограниченными возможностями, так как особые образовательные потребности накладывают отпечаток на специфику усвоения ребенком учебных задач и социальных норм. Только в условиях реализации указанного подхода происходит ликвидация коммуникативного дефицита и становление личности ребенка способного действовать в кооперации со сверстниками.

Анализ зарубежных трактовок индивидуальных учебных программ как составляющей индивидуального подхода выявляет общие и отличительные моменты. Среди общей основы рассмотренных взглядов данного направления

выступает понимание многофункциональной роли учебной программы как основного условия конструирования инклюзивного образовательного процесса. При таком видении западными исследователями отмечается принципиальная возможность индивидуального стиля обучения, что расширяет познавательные, социальные, адаптивные, креативные и иные способности нетипичных детей.

Среди отличительных характеристик интерпретации индивидуальной учебной программы выделяется четкая структурированность западного понимания. Для зарубежной педагогики индивидуальная учебная программа это процесс поэтапного ответа на ряд вопросов, касающихся адаптации ребенка с ограниченными возможностями к существующим жизненным условиям. В зависимости от приспособленности учебной программы к специфическим нуждам детей определяется арсенал интервенций по ее модификации, характер и мера данных изменений варьируется в зависимости от слияния индивидуально-темпоральных особенностей ребенка и средовых условий.

Средовой подход основан на понимании сущности влияния социального контекста на образовательный процесс и достижении возможной степени включенности ребенка с ограниченными возможностями в инклюзивный класс. Характеризуя функциональную роль среды при становлении инклюзивного образования, М. Дж. Петерсон выделяет совокупность определенных педагогических условий в микросоциальной среде, необходимых для нормализации образовательного процесса:

- безбарьерная архитектурная организация класса, отвечающая особым образовательным потребностям нетипичных учащихся;
- благоприятная психоэмоциональная атмосфера в инклюзивном классе, нацеленная на принятие любых форм особенностей;
- обширное методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса, позволяющее ускорить инклюзию нетипичных детей;
- наличие тактик сотрудничества между всеми субъектами инклюзии;
- готовность всех участников инклюзивного процесса применять необходимые средовые модификации;
- постоянство повышения профессиональной квалификации учителей для качественного улучшения инклюзивного обучения;
- нацеленность самого нетипичного ребенка на принятие в детский коллектив [40].

Можно отметить конструктивность представленного взгляда на средовой подход, так как практическое внедрение совокупности указанных педагогических условий является определяющим фактором для адекватной апробации инклюзивных образовательных практик, когда достигается оптимальное сочетание физической и психосоциальной среды, дружественной для удовлетворения особых образовательных потребностей детей. Постановка акцента на разделение архитектурной и эмоциональной составляющих среды позволяет более детально проанализировать конкретное назначение условий среды как основа для включения ребенка с ограниченными возможностями в общеобразовательную систему.

Е.К. Смит и Е.А. Половей рассматривают инклюзивный образовательный

процесс как ступенчатый механизм конструирования благоприятной средовой организации, позволяющий каждому ребенку идентифицировать себя с детским коллективом и успешно раскрыть академический и социальный потенциал. В соответствии с их позицией, создание безбарьерной среды основывается на последовательном ответе на ряд вопросов и внедрении необходимых средовых изменений [37, 41].

Анализ интерпретации средового подхода показывает его выраженную позитивность, когда процесс включения ребенка с ограниченными возможностями в инклюзивное обучение находится в неразрывной связи с соответствующей организацией среды. При таком видении среда выступает в качестве необходимого условия успешного осуществления учебно-образовательной деятельности и одновременно ведущим педагогическим условием реализации инклюзивных практик.

В данном контексте необходимо отметить, что для качественного выполнения детьми, с ограниченными возможностями совокупности представленных учителем задач необходима поэтапная диагностика среды на предмет ее соответствия особым образовательным потребностям учащихся. При наличии некоторых средовых недостатков требуется адаптация арсенала средовых условий под специфические нужды ребенка с ограниченными возможностями. Конечным результатом выступает максимально возможная в данных ситуативных условиях ориентация на поведенческие, перцептивные, индивидуальные стороны ребенка с ограниченными возможностями, когда на паритетных началах со своими одноклассниками у него появляется возможность успешно функционировать в инклюзивной среде.

Анализ западной интерпретации средового подхода выявляет наличие ряда общих черт, состоящих в определении среды как центрального педагогического условия нормализации образовательной деятельности, когда ребенок с ограниченными возможностями способен в равной степени достичь успешных академических и социальных результатов. Признается значимость набора модификаций, позволяющих минимизировать негативные средовые влияния и интенсифицировать положительные ситуативные социальные моменты.

Проведенный анализ свидетельствует о комплексности подходов к инклюзивному обучению. Для осуществления максимально возможного включения ребенка с особыми образовательными потребностями в образовательную деятельность необходимо внедрить синтез всех рассмотренных подходов, каждый из которых влияет на общую направленность образовательного процесса.

Таким образом, анализ представленных подходов как части методологической единицы анализа инклюзивного образования в странах Запада выявляет гуманистическую направленность каждого из рассмотренных подходов и их нацеленность на решение имеющейся проблематики ребенка с особыми образовательными потребностями.

Еще одной составляющей анализа являются *субъекты инклюзивного образования*. Инклюзивное образование представляет собой одновременно процесс и результат взаимодействия и взаимовлияния друг на друга различных

компонентов, выступающих ключевыми детерминантами функционирования обучения всех детей в общеобразовательной школе.

Центральное значение в данном контексте приобретает учет личностных характеристик всех субъектов инклюзивного обучения, позволяющий создать устойчивую аксиологическую базу инклюзивного обучения всех детей. Целесообразность проведения анализа западного опыта инклюзивного образования по субъектной единице, вбирающей в себя совокупность показателей личностно-ориентированного плана, обусловлена появляющейся возможностью изучить позитивные ресурсы международного опыта и создавать на этой базе качественно новое ценностное отношение к инклюзивному образованию.

Содержательная основа субъектной единицы состоит из нескольких показателей:

- формирование мотивации всех субъектов к инклюзивному образованию;
- развитие субъектной позиции у ребенка с ограниченными возможностями;
- статусно-ролевые поведенческие паттерны всех субъектов инклюзивного обучения;
- требования к компетентностной характеристике деятельности учителя в инклюзивном классе.

Мотивация как побудительная основа для становления продуктивных инклюзивных образовательных практик является ведущим звеном в обобщенной характеристике личностного фактора.

Определяя роль мотивации в процессе становления инклюзивной формы обучения, Л. А. Блум, трактует мотивационные установки в рамках их целевого предназначения. Исходя из этой позиции, мотивация всегда выступает движущим толчком для внедрения техник сотрудничества и слаженного функционирования инклюзивного класса. При этом следует стремиться к достижению усиленной мотивации, когда желаемая успешность ребенка с ограниченными возможностями в академической и социальной составляющей достижима только в ситуации слияния индивидуальной мотивации каждого субъекта инклюзии. В этом случае вырабатывается необходимая и неотъемлемая основа, служащая главным педагогическим условием для качественной работы инклюзивной обучения в целом [42].

Данный взгляд имеет большое значение, так как для качественной реализации инклюзивного микроклимата в детской группе необходима взаимная мотивация всех субъектов инклюзивного образовательного процесса. В этой ситуации у каждого члена школьной команды появляется собственная ценность:

1. Ребенок с особыми образовательными потребностями повышает свою академическую и социальную успеваемость и общий адаптивный потенциал. Позитивный настрой на инклюзию непосредственным образом связан с его учебными достижениями, социальными перспективами и общей степенью приспособленности к педагогическим и средовым условиям обучения. Нацеленность на включенность в детский коллектив позволяет детям увеличить

уровень персональной активности, максимально использовать остаточные способности к обучению и воспитанию, что служит залогом в ходе формирования общей готовности к ситуативным реалиям учебно-воспитательной системы.

2. Мотивация школьной администрации на внедрение инклюзивных основ формирует необходимые предпосылки при выборе подходящего стиля управления и координации совместной образовательной деятельности всех детей. Положительный экспрессивно-эмфатический настрой администрации организации образования создает спектр базовых условий для поддержки инклюзивных практик на локальном уровне, что придает системе инклюзивного обучения детей более логичный и упорядоченный характер с минимальным количеством социально-педагогических пробелов.

3. Формирование мотивационных установок у школьных учителей создает необходимые условия для нормализации учебного процесса и расширения оптимального апробирования приемов и способов работы с ребенком с ограниченными возможностями в режиме обычного класса. Присутствие четко выраженной мотивации позволяет достичь эффекта мейнстримизации (становление какого-либо явления типичным и не отклоняющимся от общепринятых норм) в ходе инклюзивного обучения и произвести отход от филантропических представлений о необходимости включения детей с ограниченными возможностями в общеобразовательную среду.

4. Конструирование четкой мотивации на инклюзивное образование у одноклассников ребенка с ограниченными возможностями способствует выработке дружественной психоэмоциональной среды. Осознание каждым обычным ребенком обязательности обучения по общеобразовательной форме его особого одноклассника позволяет ликвидировать педагогические, психологические и социальные проблемы.

5. Присутствие мотивации у родителей детей с ограниченными возможностями позволяет достичь целостности академической и социальной успешности ребенка, а также усилить его внутренний потенциал к достижению положительных результатов. Мотивированная семейная поддержка создает необходимые основы для общего укрепления позитивной эмоциональной направленности детей, что положительным образом влияет на их познавательные, коммуникативные, поведенческие умения и навыки.

6. Создание мотивированной ориентации на инклюзию у родителей обычных детей способствует укреплению толерантных взаимоотношений с ребенком с ограниченными возможностями. В этом случае правильно подобранный стиль семейного воспитания детей позволяет достичь им более выраженной личностной зрелости и осознать своего одноклассника с ограниченными возможностями в качестве равного партнера при включении в различного рода школьные мероприятия [42].

Осмысление мотивации как базового условия для реализации инклюзивных образовательных практик происходит и с точки зрения операциональности. Раскрывая ее семантические основы, Дж. Нельсон, Л. Лотт и С. Глен определяют мотивационные установки как динамичные образования,

складывающиеся при условии постоянного использования совокупности конкретных приемов и способов их формирования. Только при условии целенаправленного создания направленности каждого субъекта инклюзивного образовательного сообщества на включение ребенка с ограниченными возможностями складывается благоприятная фоновая ситуация развития позитивного социального восприятия любых форм нетипичности.

Используемые способы создания мотивации помогают каждому члену школьного коллектива осознать собственную позицию, рефлексивно осмыслить личностное функциональное назначение, приложить максимум усилий для становления гармоничной образовательной среды, где оказывается принятым каждый ребенок [43].

Среди базового спектра педагогических факторов, определяющих формирование инклюзивного обучения всех детей, находится развитие *субъектной позиции ребенка с ограниченными возможностями*. Рассматривая содержательную специфику субъектности, А. Кохн и Н Кунс свидетельствуют о тесной зависимости успешного становления инклюзивных основ и формированием качественно новой позиции самого ребенка с ограниченными возможностями, когда он приобретает выраженные активные характеристики и уходит от патерналистических стратегий при взаимосвязи с одноклассниками и значимыми взрослыми. Для постепенного складывания зрелых личностных характеристик у детей необходимо дистанционироваться от изоляционных интерактивных тактик посредством постепенного расширения сферы участия каждого ребенка в доступных ему видах школьной деятельности. Постоянное уменьшение деятельностных границ позволяет постепенно выработать у всех субъектов инклюзивного образовательного процесса субъектное восприятие детей, имеющих некоторые отклонения от общепринятой нормы. Одновременно с этим увеличение доли участия детей с ограниченными возможностями в сфере общешкольных мероприятий стабилизирует их индивидуальный настрой на инклюзию, повышает уверенность в собственных силах, придает локус-контролю личности экстравертный характер и гармонизирует их академические и социальные перспективы [44].

Статусно-ролевые поведенческие паттерны всех субъектов инклюзивного образования определяются как другая ведущая детерминанта в становлении эффективного инклюзивного обучения всех детей. В зависимости от демонстрации определенных бихевиоральных тактик и выработки заданной социальной позиции содержательные основы инклюзивного типа обучения приобретают определенную направленность и гуманизируют учебно-воспитательный процесс.

Выделяя статусно-ролевые характеристики всех членов инклюзии в образовании, М. Дж. Петерсон свидетельствует о необходимости выполнения расширенного набора статусных функций, которые должны непосредственным образом соотноситься с действиями других членов инклюзивного коллектива. Подобная функциональность постепенно приобретает закрепленный и устойчивый характер, в результате чего статусно-ролевые механизмы каждого индивида в инклюзивном классе становятся более дифференцированными и

аргументированными. В своей совокупности ролевые проявления каждого субъекта инклюзивного образования должны носить паритетный оттенок и иметь внутреннее стремление к общей демократизации инклюзивного образовательного процесса. В таком случае возможно построение инклюзивной образовательной среды, где существует необходимый уровень взаимосвязи между филантропным и автономным отношением к ребенку с ограниченными возможностями, а социальные действия всех индивидов инклюзивного класса четко фиксированы, динамичны и могут трансформироваться в случае изменения фоновых ситуаций среды [40].

Таким образом, стремление статусно-ролевых функций к паритетности создает необходимую основу для формирования спектра благоприятных педагогических условий, позволяющих в наиболее полной мере раскрыть личностный фактор каждого члена инклюзивного коллектива.

Содержание профессиональной компетентности учителя в инклюзивном классе выступает основополагающим элементом при становлении качественных инклюзивных образовательных основ. Характеризуя педагогический компетентностный аспект инклюзивного обучения, западные исследователи Дж. Оноско и К. М. Джоргенсен рассматривают овладение педагогом совокупностью профессиональных знаний, умений и навыков в качестве неотъемлемой базы для выстраивания оптимума контактов с каждым ребенком в классе [45].

В случае реализации инклюзивных форм обучения *значение компетентностной профессиональной структуры педагога* возрастает вдвойне, так как успешное решение ребенком с ограниченными возможностями ряда учебных и социальных задач находится в прямой связи с уровнем сформированности у учителя спектра гносеологических представлений об особенностях функционирования этих детей в образовательной системе.

Для достижения положительных результатов инклюзии ребенка, отличающегося от большинства сверстников, учителю инклюзивного класса следует постоянно находиться в личностной профессиональной динамике, совершенствуя уровень собственной компетентности и отыскивая при необходимости нетривиальные пути обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями [45].

Исследователи выделяют следующее содержание профессиональной компетентности учителя инклюзивного класса:

1. **Познавательный компонент.** Состоит в овладении набором широкого круга знаний по наиболее оптимальным способам и приемам включения нетипичных детей в общеобразовательную среду. Предполагает понимание педагогических, психологических и социальных механизмов взаимосвязи ребенка с ограниченными возможностями с коллективом ровесников.

2. **Коммуникативный компонент.** Состоит в овладении учителем подходящими речевыми стратегиями общения с детьми с ограниченными возможностями. Качественное оперирование вербальной составляющей учебного процесса позволяет всем учащимся эффективно обмениваться накопленной информацией и открыто выражать свои экспрессивно-

эмфатические чувства. Для ребенка с ограниченными возможностями правильная расстановка коммуникации в классе означает преодоление имеющейся социальной изоляции и депривации, что позволяет ему достичь желаемых результатов в учебной деятельности.

3. Поведенческий компонент. Владение учителем инклюзивной системы оптимальным набором поведенческих стратегий способствует нормативному распределению ролевых функций в инклюзивном классе, когда все дети правильно осознают собственные социальные позиции, а педагог в случае необходимости корректирует их и регулирует системную структуру межличностных интеракций в инклюзивном обучении.

4. Практический компонент. Заключается в способности учителя применять адекватные ситуативные способы разрешения возникающих коллизий, умелым образом компенсировать социально-педагогические пробелы ребенка с ограниченными возможностями, подбирать подходящие для каждого субъекта инклюзивного класса тактики взаимодействия.

5. Прогностический компонент. Состоит в умении учителя видеть не только нынешние, но и отдаленные перспективы обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями в режиме обычного класса. Помогает гибко видоизменять стратегию взаимодействия при трансформации индивидуальных характеристик личности детей, что позволяет достичь эффекта гуманизации инклюзивной образовательной среды [45].

Анализ западных вариантов профессиональной компетентности учителя инклюзивного класса как показателя субъектной единицы показывает, что высокий профессионализм учителя рассматривается как ведущее звено в достижении качественных результатов обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями, когда определяются наиболее подходящие формы взаимодействия с ними и достигаются адекватные их возможностям учебные и социальные цели.

В целом, вся совокупность показателей субъектной единицы анализа является одновременно индикатором целевого назначения инклюзивного образования, состоящего в обеспечении личностного роста и саморазвития каждого члена школьного образовательного сообщества.

3 Технологии инклюзивного образования

Инклюзивное образование как комплексный механизм включения ребенка с ограниченными возможностями в общую среду обучения и воспитания опирается на широкое стратегическое поле, обладающее спектром технологических ресурсов для инклюзии ребенка в общеобразовательное учреждение, а затем в более широкую социальную среду. Реализация инклюзивных образовательных практик может происходить эффективным образом только при использовании определенного спектра технологий, методик и приемов, учитывающих как специфику самого ребенка с особыми образовательными потребностями, так и имеющиеся средовые детерминанты, которые обуславливают содержание продуктивных контактов всех детей в инклюзивном классе.

Анализ западного набора технологий инклюзивного образования свидетельствует о широкой вариативности зарубежных практических тактик и приемов работы в инклюзивной школе. Изучение имеющихся в западной педагогике средств и приемов создания инклюзивного обучения возможно при выделении технологической единицы анализа, к основным показателям которой относятся:

- педагогические управленческие технологии;
- технологии демократизации социальной поддержки;
- сервисная технология удовлетворения особых образовательных потребностей;
- технология тьюторства.

Описание стратегических и тактических *управленческих технологий* в инклюзивном классе представлено во взглядах западных исследователей М. Фуллан, Д. Тайак и Л. Кубан [46, 47]. В своих исследованиях ученые отмечают, что эффективные управленческие технологии в педагогике в инклюзивном классе основывается на разделении ряда центральных преподавательских взглядов, комплексная реализация которых позволяет качественным образом улучшить прямые и косвенные механизмы функционирования инклюзивного образовательного сообщества:

1. Любые изменения носят конкретный характер. Данный постулат подразумевает ориентацию на четкую целевую основу разнообразных модификаций. Это означает целенаправленность, системность и релевантность вводимых учителем изменений, которые должны строиться на полном учете индивидуальных потребностей и нужд каждого учащегося.

2. Вводимые изменения не должны носить ограничительный характер. Этот факт означает отсутствие модификационного лимита при организации инклюзивной образовательной среды. Вместе с тем, внедряемые инновации не должны обладать чрезмерным объемом, так как в данном случае учащиеся не успевают приспособливаться к реализуемым нововведениям.

3. Возникающие в инклюзивном классе проблемы и сложности учителю следует рассматривать не как непреодолимые противоречия, а как позитивный источник для достижения положительной динамики инклюзии детей с

ограниченными возможностями в среде сверстников. Этот принцип фокусируется на положительных сторонах любой проблематики и оценивает возникающие проблемы с позиции возможности нахождения решения из возникшей затруднительной ситуации.

4. Практические педагогические действия и рефлексивное видение учителя должны в полной мере сочетаться друг с другом. Данная ситуация позволяет всем субъектам инклюзивного класса чувствовать себя комфортно в условиях благоприятной психосоциальной и эмоциональной атмосферы. Формирование рассмотренного педагогического умения – база для создания реального инклюзивного класса, где каждый ребенок оказывается принятым и может реализовать собственный потенциал.

5. Доминантной стратегией инклюзивного образовательного сообщества выступает адекватная взаимосвязь между индивидуальными усилиями учителя и групповыми воздействиями детей по созданию нормативного инклюзивного микросоциума. Индикатором инклюзии в классе служит осознание необходимости взаимного вклада в построение инклюзивного социального пространства. Это позволяет в равной степени распределить права и ответственность за осуществление инклюзивной практики между всеми субъектами.

6. Сочетание горизонтальных и вертикальных стратегий управления инклюзивным классом. Квалифицированный учитель всегда выстраивает свою работу на основе комбинации личностных пожеланий учащихся и директивных тактик управления. Подобная схема нормализует существование инклюзивного образовательного сообщества, что создает благоприятные условия для выполнения его функционального назначения.

7. Инклюзивная школа всегда взаимодействует с более широким местным сообществом и только при их сотрудничестве осуществляется целостный образовательный процесс [46, 47].

Рассмотренная характерная особенность позволяет осмыслить инклюзивное образование как часть более широкого социального назначения инклюзии в целом – включение ребенка с ограниченными возможностями в общую сеть социальных контактов.

Микросоциальный контекст управленческих технологий в педагогике в системе «педагог – ребенок» рассматривается и американским исследователем У. Хитзингом. Согласно его взглядам, продуктивные детско-преподавательские взаимодействия могут быть построены лишь при условии позитивных педагогических управленческих технологий, что предполагает положительную социальную перцепцию на отдельные составляющие учебного процесса ребенка с ограниченными возможностями [48].

Анализ данного западного видения управленческих технологий в педагогике выявляет его общую позитивность. Логическое осмысление управленческих основ свидетельствует о понимании сущности инклюзивного образовательного процесса, который всегда основывается на гибкости, использовании альтернативных приемов оценки учащегося с фиксацией индивидуальных достижений, развитии безопасного и принимающего общения

между учителем и детьми с ограниченными возможностями. Существенным моментом реализации контактов между ребенком и учителем инклюзивной школы служит выработка рефлексивного осознания успешности, которая с позитивной точки зрения расценивается как совокупная структура усилий всех субъектов для преодоления возникающих проблем, когда активную включенность занимает сам ребенок с ограниченными возможностями.

В непосредственной связи с управленческими аспектами формирования инклюзивной образовательной среды находится *демократизация сети социальной поддержки ребенка с ограниченными возможностями*. Рассматривая сущностные основы данного показателя С. Дж. Сэлент определяет процесс демократизации в инклюзивном классе как слияние продуктивных основ коммуникативного, поведенческого, перцептивного, индивидуально-личностных планов. Демократизация социальной поддержки детей в инклюзивном классе основывается на применении совокупности организационных, аксиологических, интерактивных интервенций, носящих как стратегический, так и тактический характер [49].

Особые образовательные потребности ребенка всегда накладывают значительный отпечаток на основы контактности, сложившиеся в инклюзивной образовательной среде, в связи, с чем технологии демократизации сетевой поддержки в обобщенном виде должны содержать ряд элементов:

- создание чувства общности в инклюзивном пространстве;
- гибкое реагирование всех субъектов на индивидуальные образовательные потребности ребенка;
- осуществление скоординированной системы действий всех членов для принятия детей с ограниченными возможностями;
- всесторонность предоставляемого сервиса услуг;
- многоуровневость при становлении демократических основ [49].

Выделенные данными исследователями элементы, сетевые технологии поддержки представляются как сменяющие друг друга этапы и рассматриваются в рамках непосредственных участников инклюзивного обучения через триаду «учитель – ребенок с особыми образовательными потребностями - типичный ребенок».

Данная триада демонстрирует поэтапный характер создания демократии в инклюзивном классе, когда один этап выступает детерминантой становления более качественной ступени демократического взаимодействия с нетипичным ребенком. Конечным результатом подобного цикла служит реализация целевой установки инклюзивного обучения, состоящая в принятии ребенка и его индивидуальной специфики. Демонстрация истинной толерантности, как со стороны учителя, так и со стороны одноклассников обеспечивает целостность при успешности детей с ограниченными возможностями в учебном и социальном плане, что свидетельствует о максимально возможной реализации функциональной основы образовательного процесса - создании всесторонне развитой личности, имеющей обширный познавательный потенциал и устойчивые навыки социальной контактности.

Сервисная технология удовлетворения особых образовательных

потребностей учащихся представляет собой соответствующий механизм предоставления необходимых для ребенка услуг, нацеленных на его включение в общеобразовательную среду. Характеризуя содержательную специфику данного показателя М. Маннинг, Г. Маннинг и Р. Лонг определяют сервис в инклюзивном классе как совокупность некоторых приемов и практических средств для осуществления каждым ребенком возможности индивидуального выбора и раскрытия его внутреннего потенциала. К основным технологическим элементам сервиса в соответствии относятся:

- предоставление возможности каждому учащемуся индивидуально определять объем необходимого для изучения материала при координационной роли учителя;

- возможность для всех детей как пользоваться сложившимися демократическими основами в классе, так и конструировать их;

- гибкая система классных правил, когда каждый ребенок выступает в качестве субъекта их создания и одновременно объекта интериоризации сложившихся норм;

- определение фиксированной цели включения детей с ограниченными возможностями в инклюзивную образовательную среду, когда в соответствии с этим приоритет занимает образовательных или социальный сервис;

- создание благоприятных условий для возможности всех детей побывать в роли субъектов формирования экспрессивно-эмфатической атмосферы класса и одновременно выступить в позиции получателя эмоциональных услуг инклюзивного класса;

- предоставление каждому ребенку возможности сделать собственный осмысленный выбор;

- активное использование сложившихся в инклюзивном классе форм коммуникации [50].

Такой подход позволяет ребенку с ограниченными возможностями дистанционироваться от инфантильных проявлений, выступать одновременно в качестве получателя и производителя определенного сервиса, развивает его личностную активность, что, в конечном итоге, способствует созданию гармоничного учебного процесса, в рамках которого происходит ориентация на индивидуальные нужды всех детей.

Описывая роль такого показателя анализа, как *тьюторская поддержка* в условиях инклюзивного класса западные исследователи Т. Е. Смит, Г. Банч и Д. Митчелл, определяют тьютора (специального учителя) как ведущего субъекта построения оптимального инклюзивного образования [37, 51, 52]. Его функциональное назначение состоит в выравнивании разнообразных способностей и возможностей всех детей вне зависимости от выраженности у них нарушений.

В технологическом плане тьюторская поддержка позволяет решить ряд центральных задач:

1. Разработка подходящих учебных заданий. Присутствие в классе тьютора, детально знающего особые образовательные потребности ребенка, владеющего специальными педагогическими технологиями при работе с

такими детьми, помогает учителю подобрать подходящий уровень учебного материала для детей. В результате этого происходит удовлетворение особых образовательных потребностей всех учащихся и формируется необходимый уровень сплоченности детского коллектива, когда все дети понимают и принимают специфику детей с ограниченными возможностями.

2. Эффективное решение любой возникающей проблематики. В этом случае тьютор выполняет роль партнера обычного учителя и, обладая большим уровнем специальных знаний, умений и навыков, транслирует их педагогу. Постоянство диадной системы «тьютор - обычный учитель» стабилизирует систему инклюзивного класса в целом, так как создает качественные условия для включения детей с ограниченными возможностями в учебный процесс. Тьюторская поддержка здесь определяется как предоставляемый спектр ресурсов, необходимых для продуктивного устранения некоторого рода социально-педагогической проблем. В зависимости от индивидуальной позиции тьютора происходит построение взаимоотношений в детском коллективе, что определяет успешность включения всех детей в образовательную среду.

3. Слияние стратегий «треккинга» (временная изоляция учащегося с ограниченными возможностями от других учеников в связи с наличием у него особых образовательных потребностей) и «стриминга» (включение ребенка с ограниченными возможностями в инклюзивный класс и в те компоненты учебной и/или социальной деятельности, в которых он наиболее успешен).

Выступая в качестве помощника учителя, тьютор способствует осуществлению комбинированных тактик обучения, когда по отдельным учебным предметам дети группируются в соответствии с уровнем их способностей, а социальные аспекты класса и некоторые другие учебные дисциплины протекают в контексте мейнстриминга, при котором учащиеся различного рода способностей объединены в общие группы. Роль тьютора в этой связи состоит в реализации медиаторских стратегий выравнивания и формировании единой стартовой позиции для каждого ребенка. Основными условиями осуществления тьюторской помощи в этом контексте является гибкость самого специального учителя и ориентация на индивидуальные особенности нуждающегося в помощи ребенка.

4. Детальное отслеживание улучшений. Индивидуальная работа с ребенком с ограниченными возможностями, проводимая тьютором, позволяет ему более глубоко осознать динамику процесса обучения и выделить социальные и учебные достижения ребенка. Для учителя инклюзивного класса данный анализ дает возможность построить общую стратегическую линию учебных занятий, где учитываются уже достигнутые результаты и намечаются новые точки роста, которые позволяют детям улучшить собственные перспективы социализации и включиться в общество.

Подобное понимание тьюторской роли в инклюзивном классе оптимально, так как позволяет выстроить гибкую систему поддержки ребенка с ограниченными возможностями и одновременно с этим способствует функционированию инклюзивного класса как единой команды. Для учителя

присутствие в классе тьютора облегчает общую организационную и координационную деятельность, в связи, с чем достигается разработка детальной стратегии инклюзивного учебно-воспитательного процесса в целом.

Анализ представленного понимания функционального назначения тьютора в инклюзивном классе как педагогической технологии свидетельствует о необходимости и целесообразности внедрения тьюторских стратегий работы в общеобразовательные школы, так как в этом случае достигается определенная продуктивность в отношении всех субъектов инклюзивного образовательного процесса. Адекватное понимание тьюторской роли стабилизирует общую психоэмоциональную атмосферу в учебно-воспитательной среде, что косвенно влечет за собой выраженную педагогическую эффективность.

Кроме того, тьютор позволяет выработать командную атмосферу в детском коллективе, что облегчает учителю возможность совмещения индивидуальных и групповых занятий. В конечном счете, такая практика приводит к нормализации факта обучения ребенка с ограниченными возможностями в обычном классе, что дает возможность построить инклюзивное местное сообщество в целом.

Таким образом, представленный анализ различных технологий инклюзивного образования позволяет рассмотреть инклюзивное обучение всех детей как результат совокупности определенных педагогических приемов, детерминирующих включение ребенка с особыми образовательными потребностями в образовательный процесс.

При первичном поступлении ребенка с особыми образовательными потребностями необходима реализация комплексной психолого-педагогической диагностики особенностей его развития и базовая организация доступности физической среды обучения.

На втором этапе подключаются технологии создания адаптированных стратегий обучения, ориентированных на удовлетворение особых образовательных потребностей ребенка.

Следующим шагом выступает внедрение различного рода необходимых модификаций, как в психоэмоциональную, так и в физическую среду инклюзивного образовательного пространства. Ведущими педагогическими технологиями инклюзивного образования также выступают соблюдение принципов сотрудничества всех субъектов образовательного процесса и выработка системы индивидуальных оценок достижений каждого учащегося с акцентом на академическую и социальную составляющую в зависимости от индивидуальных образовательных потребностей и возможностей детей.

4 Зарубежный опыт внедрения моделей инклюзивного образования

Для реализации идей инклюзивного образования важное значение приобретает опыт тех стран, где инклюзивные процессы уже не являются новой вехой в развитии системы образования. Наиболее полезна практика США и европейских стран имеющих многолетний опыт внедрения инклюзивных процессов. До настоящего времени поиск путей решения проблем инклюзивного образования характерен не только для стран, имеющих многолетний опыт, таких как США, страны Западной Европы и Австралии, но и для восточноевропейских, азиатских, африканских и латиноамериканских государств.

Необходимо отметить, что самые радикальные и быстрые перемены наблюдаются в беднейших странах мира: Уганде, Лесото, Вьетнаме, Лаосе, Иордании, Палестине, Марокко, Египте и Йемене. Причем в Уганде и арабских странах одновременно с интеграцией детей с особыми потребностями идет процесс интеграции девочек в массовые школы. Эта динамика во многом объясняется эффективной реализацией программ ЮНЕСКО в выше названных странах. Одна из таких крупных программ – «Образование для всех» – нацелена на вовлечение детей, ранее не имевших возможности посещать школы, в образовательный процесс. И этот процесс уже с самого начала предполагал включение «особых» детей.

Также в рамках названных программ проводится работа по внедрению инклюзивного образования в таких странах как Словения, Хорватия, Македония, Болгария и Румыния, здесь оказывают помощь специалисты из таких стран, как Швеция, Норвегия, Великобритания. В 80-х годах ЮНЕСКО разработала несколько информационных пакетов и руководств для подготовки педагогов и администраторов, а также практических рекомендаций по работе в классах и т.п.

Анализ современной ситуации в сфере инклюзивного образования в контексте национальных и общемировых тенденций свидетельствует, что процесс развития инклюзии в образовании даже в экономически развитых странах продолжается уже несколько десятилетий. То есть это процесс достаточно длительный и трудоемкий, имеющий общие черты и специфические особенности в различных странах. В идеале инклюзивная школа, как отмечают американские авторы, это организация, приверженная демократическим принципам, включающим сотрудничество при принятии решений, положительное восприятие индивидуального многообразия (в том числе и способностей учеников), участие в жизни более широкого сообщества, наличие школьной программы, релевантной жизни детей, и гибкость контекста, в котором происходит обучение.

Рассматривая успешный опыт, который имеется, в частности, в Великобритании, Австралии и США, исследователи выделяют условия, необходимые для достижения успеха. Это поддержанная внешними силами первоначальная мотивация к построению инклюзивного школьного сообщества, восприятие различий между персоналом и учащимися как

ресурсов, а не препятствий, сотрудничество и командный дух учеников и сотрудников школы, участие каждого в действиях по поддержанию поступательного развития и, наконец, понимание инклюзии как социальной и политической программы действий. Проведение в жизнь идеи инклюзии, а также развитие педагогики, способной ответить на потребности всех учащихся, – задача трудная. Ученые ссылаются на уже проведенные исследования, которые приводят многочисленные причины того, что движение к инклюзии в целом нельзя назвать успешным. Среди этих причин особенно важными они считают отсутствие связи между общим и специальным образованием, что в настоящее время мешает усилиям, направленным на инклюзию, а также отсутствие у участников процесса создания инклюзивного сообщества общих ценностей и общего языка, без которых невозможно сотрудничество [52, 53].

Задача построения инклюзивного школьного сообщества является трудно выполнимой в настоящее время, когда во многих странах политика в области образования ставит во главу угла отчеты школ об успеваемости, измеряемой в баллах стандартизированных тестов. Ученые связывают эту черту современной образовательной политики с распространением влияния так называемой социальной концепции неолиберализма. Эта концепция основана на рыночной интерпретации всех типов общественных отношений с присущими рыночной логике понятиями конкуренции, эффективности и т.п.

В настоящем обзоре мы постараемся изложить основные тенденции развития инклюзивных процессов в разных странах в свете социальных, политических и экономических тенденций, характерных для общемирового процесса.

Современная политика **США**, проводимая в области образования, заключается в предложении слияния массового и специального образования. Предлагается три основных подхода этого слияния: «основное направление», «инициатива массового образования», «включение». Эти подходы вызывают дискуссию и споры среди специалистов.

«Основное направление» предполагает помещение детей с отклонениями в развитии в классы массовых школ. Необходимость этого обуславливается тем, что поскольку эти дети, в конце концов, оказываются в обществе, то их следует направлять в школу, чтобы способствовать включению в социальную и учебную деятельность. В США действует Акт об образовании лиц с нарушениями (1990 г.), гарантирующий бесплатное, соответствующее нуждам ребенка обучение в системе народного образования. Родители имеют право требовать от школ заключения об учебных возможностях ребенка, в котором дается обоснование наличия или отсутствия нарушений в развитии у ребенка.

На школу возлагается обязанность выявлять детей с ограниченными возможностями. Закон дает право на получение не только специального образования, но и получение дополнительных услуг (транспорт, логопедические занятия, помощь психолога, аудиологическое обследование и пр.). По закону на каждого ребенка составляется письменное заключение и индивидуальная образовательная программа, предписывается обязательное

обучение детей с ограничениями насколько это возможно, в массовых школах, а также включение их в среду с минимальными ограничениями.

С 2001 года образовательная политика на федеральном уровне регулируется документом «Ни один ребенок не останется вне закона» («No Child Left Behind Act» – NCLB). Этот закон требует, чтобы успеваемость школьников соответствовала образовательным стандартам. Школы, не демонстрирующие на этом пути «прогресса за год», подвергаются наказанию – теряют государственное финансирование. В США действуют различные стандарты для отдельных групп учащихся: детей, для которых английский язык не родной; детей с особыми образовательными потребностями; в отдельных случаях для афроамериканцев. Неспособность одной группы достичь поставленных для нее целей может привести к тому, что вся школа окажется под пристальным контролем надзирающих органов.

По мнению исследователей из Чикагского университета, проблема обостряется еще и тем, что усиливается тенденция к унификации образовательных учреждений, что, политика в этой области в мире все больше смещается в сторону выдвижения на первый план требований отчетности и рассмотрения образовательных учреждений как бизнес-организаций, управляемых менеджерами (менеджеристская модель) [52-54].

В последнее время американские исследователи называют эту тенденцию «макдоналдизацией» школы. Становясь похожими друг на друга, школы в массовом порядке могут начать производить граждан «макдоналдизированного» общества. Давление на школу, которое оказывается требованием достижения стандартизированных показателей успеваемости, – лишь одна из примет макдоналдизации. Но в таких условиях, утверждают авторы, мотивация к учебе у детей снижается, а уровень тревожности повышается [53].

Американские исследователи отмечают, что наблюдаемые в настоящее время тенденции во многом препятствуют построению инклюзивных школьных сообществ в США. В Иллинойсе для школ все еще характерна сортировка учащихся по признаку их происхождения и успеваемости. Эта сортировка может быть более тонкой и прозрачной, чем раньше, но она по-прежнему является составной частью школьного образования.

Менеджеризм американских школ и упор на успеваемость приводят к повышенной фрустрации настолько, что работники образования, по-видимому, не способны сфокусироваться ни на чем, кроме вопроса о том, достигнет ли их школа в этом году заданного распоряжениями органов образования прогресса.

В **Швеции** проведена многолетняя социально-педагогическая работа по внедрению инклюзивных подходов. Здесь, как и в США, интеграция постепенно росла «снизу», инициированная и поддержанная социал-демократическим движением, положительным социальным и экономическим развитием страны. В середине 1990-х гг. в шведском обществе сместился социальный акцент с коллективных ценностей на права личности и персональный выбор. Введение новой финансовой системы также

способствовало существенному перераспределению ресурсов с национального на местный уровень вместе с новым типом управления и механизмом контроля.

Швеция – страна, активно развивающая разные формы инклюзивного образования. Общеобразовательные сады и школы посещают 80 % детей с ограниченными возможностями, в которых разработаны специальные образовательные маршруты. Однако для детей, которые не имеют возможности посещать обычную школу из-за полной утраты либо сильного снижения зрения и слуха, дефекта органов речи или задержки в умственном развитии, существуют специальные школы.

В шведской системе образования важен элемент общенационального планирования и управления. Цели, продолжительность обучения, финансирование большинства образовательных программ определяет Парламент. До 1989 г. правительство страны также участвовало в разработке общеобразовательных программ.

В последнее время в Швеции было проведено множество реформ в сфере образования. Самым главным в них было достижение наибольшей децентрализации, чтобы предоставить системе в целом и отдельным учебным заведениям большую самостоятельность, а также расширить возможности учащихся. Не только муниципалитеты, но и коллективы учителей и родителей получили право принимать решения по многим вопросам школьного обучения. Теперь Министерство образования формулирует только общие цели программ обучения. Методы преподавания, подбор материала, условия работы и оплаты, организация учебного процесса – все это в компетенции самих учителей и директоров школ. Таким образом, расширилась свобода выбора родителями школы с учетом индивидуальных особенностей своего ребёнка.

В Швеции система обеспечения помощи детству высоко институализирована, структура децентрализована. Каждый вид помощи находится под контролем специализированного государственного учреждения, имеющего в административном, правовом, финансовом отношении самостоятельный статус. Родителей и учителей школ консультирует специальный педагог муниципального Центра детской реабилитации, действующего при Совете округа (коммуны). Исходя из возможностей ребенка, они вместе составляют индивидуальный учебный план, за выполнение которого отвечает учитель школы. При необходимости в класс приглашают педагога-ассистента.

Шведское Агентство специального образования (SIH) также отвечает за предоставление консультаций и поддержку семей и школ; на практике консультирование осуществляет советник, курирующий конкретного ребенка. Советник SIH дает рекомендации, касающиеся, например, учебных предметов; помогает муниципальным властям оптимально организовывать обучение детей с особыми образовательными потребностями.

В последние годы в Швеции, как и во многих европейских странах, отмечаются проблемы в системе образования связанные с массовой миграцией. Этот экзогенный шок изменил этническую Швецию в эпоху мультикультурализма и глобализации. С отрицательной стороны эти быстрые

демографические изменения принесли с собой этническую сегрегацию и неравенство, особенно в больших городах, где уже существовало неравенство между социальными группами из-за децентрализации и конкуренции. И это представляет серьезную проблему для системы образования, поскольку шведское общество становится все более многонациональным и многоязычным, и количество детей из неблагополучных семей будет существенно возрастать [53-56].

Инклюзивное образование в **Великобритании** существует во взаимодействии со специальным образованием, которое имеет в этой стране давнюю историю и традиции. И хотя инклюзивное образование законодательно закреплено и развивается, но специальные школы продолжают функционировать и рассматриваются как часть образовательного пространства для тех детей, чьи родители выбрали для них такой путь обучения. При этом отмечается сокращение количества специальных школ в стране.

Ситуация резко меняется от одной местности к другой. Так, в округе Ньюхэм Лондона, закрыты буквально все специальные школы, в Англии и Уэльсе лишь 1,2% всех детей школьного возраста посещают специальные школы, но разница между территориями колеблется между 0,32 и 2,6%. Решение о закрытии специальной школы и переводе детей в общеобразовательную школу принимается управлением образования округа (LEA), и этот процесс закрытия специальных школ наиболее болезненно реагирует на общий процесс либерализации образования.

Ф. Армстронг исследовала этот процесс, применив метод этнографического кейс-стади: были проведены консультации и обсуждения с учителями и чиновниками местного управления образования после принятия решения о закрытии одной из специальных школ и переводе всех учеников в общеобразовательную школу. Это процесс, по мнению автора, вскрыл противоречия нового менеджериалистского подхода и инклюзии, когда школа должна приносить доход и быть эффективной, а для того, чтобы получить дополнительные ассигнования - предъявлять доказательства своей успешности. И тогда «соблазн оставить за бортом или отпугнуть непродуктивных учеников чрезвычайно велик». Выдержки из заседаний педагогических советов пестрят аргументами вроде: ученики с недостатками понизят планку стандартов, не будут способны успевать за нормальными, станут обузой для учителей, вынужденных тратить на них свое дополнительное время, урезая его у остальных детей. Чиновники управления образования и администрация общеобразовательной школы использовали в своей аргументации «за» и «против» термины, относящиеся лишь к финансовой сфере деятельности школ, оставив в стороне культурный и социальный контекст инклюзии».

Армстронг Ф. видит противоречие в том, что инклюзия, будучи более широким культурным изменением, при таком подходе начинает рассматриваться только в терминах экономической рациональности, как нечто «заслуживающее», «не разрушающее» и соответствующее «эффективному использованию ресурсов». Продвижению инклюзии противодействует не

столько «прямое» наличие социальных групп (политиков, профессионалов) заинтересованных в поддержании сегрегационной системы институтов, сколько ценности, отношения и практика, создающая сегрегационную структуру образования.

Таким образом, влияние либеральных процессов в образовательной политике на развитие инклюзивного образования в Великобритании повышает значимость вопроса профессионального самоопределения учителей, участвующих в этом процессе; учителя и администрация школ в конечном итоге и становятся непосредственными проводниками любой образовательной политики. Возникающее противоречие между требованиями поднять планку стандартов и моральным требованием культурных изменений образования значительно осложняет процесс демократизации образования, и социальной интеграции как его составной части [57-60].

Большой опыт инклюзивного образования имеется в **Норвегии**. В соответствии с норвежским законодательством, инклюзивный характер образования это стратегическая цель. Это означает, что качественное дошкольное и среднее образование доступно для всех учеников независимо от их социокультурной принадлежности и потенциала. Всех учащихся воспринимают как носителей большого потенциала. Как принцип работы образовательных учреждений, инклюзия означает постоянный учет и соответствие индивидуальным возможностям и потенциалу. Согласно положениям Закона об образовании, учащиеся начальной и средней школы имеют право обучаться в школах по месту жительства. В Законе также прописан ряд принципов, в соответствии с которыми учащиеся имеют право на адаптивное обучение и услуги вспомогательного персонала, который сможет определить наилучший сценарий предоставления образовательных услуг в каждом конкретном случае.

В ходе анализа было отмечено, что обучение всех учеников происходит в обычных классах или группах, но при этом имеется возможность обучения и в специальных школах и классах. Образовательные услуги в Норвегии ориентированы на изменение среды обучения, а не самого ученика. Основной задачей норвежской школы является создание «образования для всех», а также школ, охваченных системой обязательного образования, где могли бы учиться абсолютно все дети. Работа над их созданием ведется путем обеспечения равных условий для обучения разнопланового контингента учащихся – с применением методик адаптивного обучения (Jakhelln, 2013.).

Подготовка учителей инклюзивных классов осуществляется в педагогическом институте. Студенты университета могут выбрать курс коррекционной педагогики, студенты педагогических специальностей получают знания о трудностях, с которыми могут столкнуться ученики (в силу неодинакового потенциала), анализируют, как школы работают с разноплановым контингентом учеников и чем адаптивное обучение отличается от специального. Цель – подготовить специалиста, способного адаптировать учебно-воспитательный процесс с учетом потенциала, способностей, интересов

и социокультурной принадлежности учащихся, та также стимулировать детей на результат путем постановки понятных им учебных задач и применения различных обучающих методик [53, 60-62].

В настоящее время основными ценностями национальной системы образования **Финляндии** являются: обязательность и бесплатность, равенство и инклюзивность. Министерство образования Финляндии проводит политику выравнивания системы образования – это значит, что образование должно быть везде и для всех одинаковым, как по доступности, так и по содержанию: равные возможности получения образования на любой ступени. Инклюзивное образование в Финляндии развивается в течение 20 лет и сопровождается серьезными научными исследованиями.

Для всех учеников страны существует единая образовательная программа, которая закреплена Национальным стандартом. В нем представлены основное содержание образовательных областей, ожидаемые результаты и критерии оценки. Базовое обучение в Финляндии реализуется в соответствии с принципом «школа для всех». Инклюзивность – являясь одним из принципов существующей системы образования, реализуется через идею обязательности и доступности образования всем без исключения детям (мигрантам, детям из отдаленных районов, с ограниченными возможностями и др.).

Все дети обучаются в основной школе в соответствии со своими возможностями. С 2010 года каждый ребенок в основной общеобразовательной школе имеет право на один из трех видов поддержки, которая имеет уровневый характер. Первый уровень поддержки – общая поддержка. Ее осуществляет учитель класса. Он помогает справиться с различными трудностями, которые могут встретиться у любого ребенка (например, после болезни). Выявленные трудности в обучении обсуждаются как с родителями, так и со специалистами школы. Педагог владеет различными (общими и специальными) приемами и технологиями индивидуальной помощи ребенку в процессе обучения. Если общей поддержки недостаточно, чтобы преодолеть проблемы ученика в обучении, прибегают к поддержке второго уровня. Это интенсивная поддержка. Решение о ее необходимости принимает мультидисциплинарная команда. Производится педагогическая командная оценка в соответствии с национальной формой. Интенсивная поддержка осуществляется уже не только учителем, но и специалистами школы (специальный педагог, социальный работник, помощник учителя). На этом этапе составляется индивидуальный план поддержки специалистами школы (на полугодие). Решается вопрос о необходимости помощника педагога в классе, где учится этот ребенок. Помощь учителю может оказывать и специальный педагог, который вместе с учителем проводит урок. Цель поддержки второго уровня - помочь справиться с программой, предупредить и преодолеть неуспеваемость. Если проблемы ребенка решаются за 6 месяцев, то он может быть переведен на 1 уровень поддержки. Если интенсивной поддержки недостаточно, то переходят на 3 уровень – к специальной поддержке.

Для перевода ребенка на 3 уровень поддержки необходимо внешнее

медико-психологическое обследование, которое проводится консилиумом в комитете по образованию. Для его прохождения составляется педагогическое обоснование, в котором описывается предыдущая поддержка. По результатам внешнего обследования координатор инклюзивного образования школы решает, будет ли ученику оказываться третий уровень поддержки.

Если ребенок переводится на 3 уровень поддержки, то определяется, в каких условиях он будет учиться: в специальном (маленькой группе) классе, или в общем классе (тогда в классе работает второй педагог, а если надо, то и помощник). На третьем уровне поддержки обязательно составляется индивидуальный учебный план и индивидуальная учебная программа по каждому предмету. Индивидуальный план и программы составляются коллегиально мультидисциплинарной командой. Они составляются на полугодие или год, при необходимости пересматриваются [60-63].

Таким образом, в Финляндии создана высокоэффективная система специальных мер на уровне обязательного базового образования в школе для поддержки учеников, сталкивающихся с различными трудностями обучения.

В **Италии** количество детей с особыми образовательными потребностями, обучающихся в массовых школах, превышает 90%. По мнению исследователей, Италия стала апробационной площадкой инклюзивной модели образования для остального мира. Ранний период итальянцы называют «дикой интеграцией». Однако слова «интеграция» и «включение» для той ситуации весьма условны. По существу то, что происходило там с самого начала, было ближе к включению, потому что главной целью была социализация и адаптация детей в школьное сообщество таким образом, чтобы у всех было чувство принадлежности. И с самого начала принятие и уважение отличий, как неотъемлемых черт личности, ставилось на первый план. Вспоминая тот первый период, итальянские педагоги говорят, что они шли вперед, не зная ответов на все вопросы.

В 1971 г. появился первый «Закон о праве детей с особыми потребностями на обучение в массовых школах» №118. Он постановляет что «образование учащихся в ситуации инвалидности должно происходить в обычных классах государственной школы, за исключением случаев, в которых ученики страдают от серьезных недостатков, умственных или физических недостатков такой тяжести, что возможность обучения или включение в нормальные классы сильно осложнена» [28].

В 1977 г. были внесены изменения в Закон № 517 «О праве детей с особыми потребностями на обучение в массовых школах» с целью направленности действий образования на «продвижение полного формирования личности учащихся» и в части установления определенных нормативов. Согласно этому Закону, все дети должны без ограничений приниматься в общие школы и им должны быть созданы все условия для получения качественного образования.

Новый Закон №104 «О праве детей с особыми потребностями на обучение в массовых школах», принятый в 1992 г., ставит во главу угла не только

социализацию, но и качественное обучение академическим дисциплинам. Например, ст. 13 гарантирует «поддержку деятельности специальными педагогами», и устанавливает, что такие преподаватели «принимают соучительство классов, в которых они работают, участвуют в составлении программ образования и обучения и анализе и проверки деятельности советов класса и колледжей, преподавателей». В набор помощи входит гарантии участия семьи в создании индивидуальной программы для ребенка. В 2003 году Министерство образования обязывает всех директоров принять участие в тренинге без отрыва от работы, чтобы усовершенствовать проведение в жизнь национальной политики включения. Всем учителям предписывается пройти курс повышения квалификации, рассчитанный на 40 часов в год.

Отмечается, что особенность итальянского подхода заключается в тесном взаимодействии школ со специалистами организаций, относящихся к сфере здравоохранения, которые осуществляют диагностику и терапию. Среди этих специалистов врачи, психологи, социальные работники, медсестры, логопеды, функциональные и физические терапевты. Диагностика, помимо оценки развития ребенка, включает определение эмоциональных ресурсов семьи, чтобы на них можно было опереться. Такой подход к диагностике, когда ее цель – не выявление дефекта, а получение цельной картины, сейчас принят во многих странах. Он получил название «экологического».

При разработке индивидуальной учебной программы учитываются особенности личности, образовательные потребности учащегося; особенности семьи; определяются специалисты сопровождения, с учетом конкретных потребностей учащегося (дефектолог, логопед, психолог).

Учащихся-инвалидов, посещающих школу, можно разделить на три основные группы:

а) учащиеся, занимающиеся по обычной программе и получающие обычные дипломы по окончании обучения, однако нуждающиеся в специальной поддержке для того, чтобы пройти учебную программу вместе со своими одноклассниками (например, учащиеся с полной или частичной утратой слуха или зрения, или с нарушениями в опорно-двигательном аппарате). В этом случае учащимся предоставляется специальное оборудование и/или дополнительные пособия, помогающие им в процессе обучения, на уроках и выполнении тестовых заданий; по объективным причинам этим учащимся обычно отводится больше времени на выполнение различных заданий (Закон №104 /1992).

б) учащиеся, занимающиеся по несколько скорректированным и/или упрощенным программам. По итогам выпускного экзамена этим учащимся выдается документ, который несколько отличается от дипломов, выдаваемых остальным учащимся, но эквивалентный им.

с) учащиеся с различными физическими нарушениями и/или с психическими нарушениями, не позволяющими им заниматься по обычной программе. По окончании обучения в школе они получают справку о посещении, в которой детально описывается их опыт работы, умения и навыки.

Всем учащимся с особыми потребностями предоставляется гибкое

расписание занятий с возможностью покидать классную комнату и заниматься на индивидуальной основе [53, 54, 60].

Впервые понятие «школьная интеграция» появилось во **Франции** с изданием Закона 1975 года, в первой статье которого была дана концепция «школьной интеграции». Законодатели рассматривали идею школьной интеграции как защитную меру по отношению к детям инвалидам при включении их в процесс обучения. В циркулярах 1982 и 1983 гг., подготовленных Министерством по социальным делам и Министерством народного образования, подтверждена важность школьной интеграции и определены роли участников этого процесса. В ряде циркуляров министерства народного образования подчеркивалась роль служб специального образования и надомных услуг в области школьной интеграции.

В 1991 году соответствующие министерства и государственный секретариат по делам инвалидов публикуют циркуляр, направленный на процесс интеграции детей и подростков с инвалидностью. Согласно этому циркуляру, директорам школ были даны полномочия создавать в начальной школе классы школьной интеграции четырех видов: для детей с умственной отсталостью, нарушениями зрения, слуха и двигательными нарушениями; эти классы заменили существовавшие ранее классы выравнивания.

В 1995 году в системе общего среднего образования в лицеях и колледжах, по решению директоров, стали открываться педагогические подразделения для подростков с ментальными нарушениями.

Значимой вехой в становлении инклюзивного образования во Франции стало принятие Закона № 20056 102 от 11 февраля 2005 г. «За равенство прав и возможностей, участие и гражданскую позицию лиц, имеющих инвалидность». Важнейшим достижением данного закона стало рассмотрение социального аспекта инвалидности, положения ребенка с инвалидностью в его социальном окружении. Отсюда, по мнению законодателей, вытекают два принципа: доступность (доступ ко всему для всех) и компенсация (индивидуальные меры, устанавливающие равенство прав и возможностей).

В области школьного обучения доступность выражается, например, в возможности записаться в учебное заведение, расположенное наиболее близко к месту проживания; доступ к знаниям благодаря индивидуальному или коллективному адаптированному плану обучения; по мере возможности, доступ ко всем необходимым помещениям и материалам для осуществления школьного обучения; приведение к соответствующим нормам (создание безбарьерной образовательной среды) школьных зданий, культурного и спортивного оборудования. Компенсация может включать сопровождение в школьной среде помощником в школьной жизни, организацию работы с ребенком специалистами медико-социальных учреждений, право на транспорт.

Законом от 11 февраля 2005 года были созданы так называемые «Территориальные центры для инвалидов», которые объединяют в себе все полномочия, связанные с сопровождением лиц с ограниченными возможностями и их семей. В центрах действует мультидисциплинарная

команда, которая оценивает потребности каждого учащегося с ограниченными возможностями, предлагает ему индивидуальный план компенсации, который включает и индивидуальный план школьного обучения. Комиссия по правам и автономности лиц с инвалидностью (CDAPH) принимает решение о реализации необходимых мер на основе оценки, проведенной мультидисциплинарной командой специалистов.

Индивидуальный план обучения (PPS) определяет условия школьного обучения ученика с ограниченными возможностями, а также педагогические, психологические, воспитательные, медицинские и парамедицинские (работа кинезиотерапевтов, логопедов, специалистов в области психомоторного развития и др.) мероприятия, отвечающие его особым потребностям. В плане учитываются пожелания учащегося и его родителей, он позволяет обеспечить последовательность и непрерывность школьного образования. Именно на основе индивидуального плана обучения Комиссия по правам на автономию лиц с инвалидностью выносит решение об образовательном маршруте учащегося с инвалидностью, в частности, рекомендовано ли ему обучение в массовой или специализированной школе. Преподавателю референту поручается внедрение индивидуального плана обучения ученика с инвалидностью и контроль за его исполнением. Преподаватель референт осуществляет связь с Территориальным центром, командой учителей, медицинскими службами и персоналом, которые занимаются учеником с инвалидностью. Он также поддерживает контакт с семьей ученика и предоставляет информацию родителям.

Что касается условий школьного обучения, то в Законе от 11 февраля 2005 года предпочтение отдается обучению ребенка с инвалидностью в обычной среде, то есть в обычном классе обычной начальной или средней школы по индивидуальной программе. Когда предусмотренное законом требование обучения в обычном классе несовместимо с состоянием здоровья учащегося, он может обучаться в классе школьной инклюзии в начальной школе или в локальном подразделении школьной инклюзии в средней школе. Под руководством специально обученного педагога ученик получает здесь образование по программе, адаптированной к его особым потребностям.

В ходе школьного обучения ребенка могут чередоваться или комбинироваться следующие различные способы обучения: обучение полного дня или частичное, в обычной среде или в специализированном учреждении, надомное обучение с помощью Национального центра дистанционного образования.

В начале 2012 учебного года во Франции был введен новый инструмент - «Руководство по оценке потребностей учащегося в школе» (GEVAS) с целью разработки «индивидуального диагноза каждого ребенка с учетом различных точек зрения учителей и медицинских или социальных работников». Преимущество данного Руководства состоит в том, что его авторы взяли за основу сохранные функции учащихся, а не их инвалидность, и стремились определить те барьеры, которые препятствуют обучению в школе. Тем не менее, этот подход к оценке является лишь одним из элементов в процессе

разработки Территориальным центром индивидуального плана обучения (учебная составляющая индивидуального плана компенсации), в котором также выделяются различные меры поддержки, включая применение различных устройств, человеческую помощь, техническую помощь, соответствующие учебные материалы и педагогические корректировки», - отмечает французский специалист в области инклюзивного образования [53, 54].

Процесс инклюзивного образования во Франции обеспечивается так называемыми «помощниками в школьной жизни». В зависимости от функциональных обязанностей помощники подразделяются на две группы- с педагогической поддержкой учащегося или без нее. Эти помощники могут быть индивидуальными, прикрепленными к конкретному ребенку, и коллективными, сопровождающими всю группу детей из интеграционного класса средней школы.

С 2014 года принят ряд мер по усилению инклюзивных процессов в школе. Эти меры направлены на укрепление профессионализма работников, вовлеченных в этот процесс, усиление процесса сопровождения учащихся с ограниченными возможностями, облегчение профессиональной занятости молодежи с инвалидностью и мобилизации цифровых технологий для удовлетворения особых образовательных потребностей [53, 54, 62].

Инклюзивное образование в **Израиле** закреплено на высшем законодательном уровне. Главный принцип системы образования и медицины Израиля – оказать как можно больше помощи ребенку с особыми потребностями в раннем детстве, чтобы он смог к 6 годам пойти в массовую школу. В Израиле существует несколько вариантов инклюзивного образования. Так, ребенок, имеющий не тяжелые формы нарушений развития, посещает обычный детский сад, где под наблюдением специалистов получает интенсивную коррекционную помощь.

В этом плане хорошо себя зарекомендовала программа интенсивной ранней коррекции «МА‘AGAN» - это национальные тренинговые центры, в которых действуют:

1) Мульти-дисциплинарная команда специалистов (психолог, трудотерапевт, специалист по развитию речи), которая помогает воспитателю и родителям добиться максимальной вовлеченности ребенка в жизнь группы, выявляет функциональные трудности ребенка и способствует их преодолению;

2) «Мабитим» – основан на поведенческом анализе: наблюдение за детьми в их естественной среде. Инструмент (журнал) для систематического мониторинга, формы сбора данных, форма планирования работы, форма обратной связи и оценки;

3) Супервизия и методическая помощь для членов команд. Дети, нуждающиеся в более специализированном уходе, посещают коррекционный детский сад и на один-два дня приходят в обычный детский сад.

Прежде всего, огромное внимание государства уделяется программам ранней диагностики «From prevention to inclusion» («От предупреждения к инклюзии»). Все дети, рожденные в Израиле, проходят ежемесячный скрининг

состояния здоровья. Осматривает ребенка специальная комиссия, состоящая из нескольких специалистов: педиатр, психиатр, или клинический психолог, специалист по развитию речи. Комиссия, как правило, находится в центрах раннего развития по месту жительства. В случае если диагностируются нарушения развития, дети, например, с тяжелым состоянием здоровья, имеющие множественные нарушения в развитии, «ментальные и физические нарушения», направляются в частные хосписы для детей от 4-х месяцев.

В центрах развития ребенок получает помощь специалистов до 3 лет. Далее он может быть направлен в специальный детский сад, либо посещать массовый детский сад по инклюзивной программе. Решение по этому вопросу принимают родители совместно со специалистами на основе всестороннего изучения состояния ребенка и существующих возможностей для его наилучшей адаптации.

Особо тщательное обследование каждого ребенка проводится перед поступлением в первый класс. За год до школы все дети обязаны посещать детский сад, где с 5-тилетнего возраста проходят обязательную психологическую диагностику, поэтому каждый сад имеет договор с психологом.

Для детей, которые имеют шансы после интенсивной коррекции пойти в массовую школу, организована программа «Транзитный первый класс». Это специальный класс в обычной школе, наполняемость которого составляет до 12 человек. Дети обучаются в своем собственном темпе, получают помощь психолога, дефектолога и специалиста по развитию речи. После окончания программы дети идут либо во 2-й класс, либо опять в 1-й класс, некоторые дети направляются в специальные школы. Четко отслеживается динамика развития. Как правило, комиссии для получения направлений в образовательные учреждения проводятся весной. А в декабре проводится анкетирование воспитателей и диагностика ребенка. Это делается для того, чтобы определить качество обучения и возможности перехода в другое место, а также нужен ли ребенку сопровождающий парапрофессионал или тьютор. Кроме того, в сентябре в школе проводятся консультации специалистов и родителей по составлению «Индивидуального плана» (Individual plan). При составлении индивидуального обучающего плана применяются следующие технологии: модификация учебной среды и обучающих технологий и оказание специальной помощи.

Особое внимание в Израиле уделяется нормальной адаптации детей с ограниченными возможностями в обычной школе. Практика показывает, что ребенок не чувствует себя сколько-нибудь ущербным по сравнению со своими здоровыми одноклассниками. Это стало возможным за счет проведения в школах программ повышения осведомленности детей, когда, например, родители в начале года приходят в класс и объясняют детям особенности здоровья и поведения их ребенка. Если родители не готовы выступить сами, это делает психолог или дефектолог, медсестра или ведущий терапевт ребенка. Классный учитель провоцирует обсуждение в классе. В средней и старшей школе ребенок сам делает презентацию о своем состоянии, например, «Все обо

мне» или пишет заметку в школьную газету. Также хорошей традицией является посещение школы всей семьей, чтобы одноклассники понимали, что это обычная семья. Такие программы позволяют существенно облегчить вхождение ребенка в коллектив и вызвать понимание и желание помочь. Учитель также может почерпнуть много полезной информации из рассказа и использовать сложившуюся ситуацию для работы над сплоченностью класса, выработки социальных навыков [64].

Система образования, построенная таким образом, дает ребенку возможность получить все необходимые для жизни в современном обществе знания в удобном ему режиме и формате.

В Дании количество детей, посещающих государственные дошкольные учреждения, чрезвычайно велико. Так, в 2007 году в них воспитывались 96 % детей в возрасте от 3 до 5 лет, а в учреждениях дополнительного образования, которые посещают учащиеся 6–9 лет, занимались 84 % детей. Вступили в действие государственные правила, которые придают большее значение инклюзии и одновременно требуют систематической работы над персональными компетенциями детей и развитием их способности к самоконтролю. Многие исследователи видят в них основания для беспокойства в связи с повышенным риском создания новых механизмов маргинализации и эксклюзии, они отмечают, что снова появились требования «нормализовать ребенка». В целом, по мнению ученых, датские организации образования можно охарактеризовать как в высокой степени инклюзивные – в количественном отношении. А в качественном отношении реализация инклюзивной педагогики, обращенной к «поискам равенства, социальной справедливости, участия в жизни сообщества и ликвидации всех форм условий и практик эксклюзии», все еще остается трудновыполнимой задачей.

Авторы делают попытку понять, какие трудности испытывают сотрудники дошкольных учреждений в связи с реализацией идеи инклюзии. В результате дискурсивного анализа интервью, взятых у педагогов пяти детских садов, выделены две конфликтующие между собой позиции: эссенциалистская и релятивистская, которые совершенно по-разному конструируют ценностные ориентации инклюзивной практики.

Эссенциалисты уверены: у «проблемных» детей недостает социальных компетенций (проблема в ребенке). Релятивисты полагают: условия для взаимодействия ребенок – педагог (и ребенок – ребенок), а также выстраивание этих взаимодействий не соответствуют задачам комплексного подхода к воспитанию и развитию каждого ребенка (проблема носит организационный характер и связана с взаимодействием).

Соответственно пониманию проблемы представители этих двух позиций используют разные стратегии ее решения.

Стратегия эссенциалиста: изменить поведение и личность ребенка, если это слишком трудно, то изолировать его. Ввести больше правил, причем более строгих; организовать наблюдение за ребенком так, чтобы можно было поставить диагноз и перевести ребенка в специальное учреждение или

специальную группу.

Стратегия релятивиста: рефлексивная педагогика и проведение с руководством переговоров об улучшении условий, например, пересмотре количественного соотношения педагогов и детей. Критически оценить собственный вклад во взаимодействие, например то, как устроено социальное пространство, подумать, что такое ребенок в учреждении; ясно донести до всех участников процесса, каковы ожидания и требования к ним; избегать авторитарного стиля и обвинений; сообщить должностным лицам о негативных последствиях урезания финансов и проведения политики, требующей, чтобы дети удовлетворяли критериям «нормальности».

В каждом детском саду присутствовали обе позиции, но их соотношение было различным. Анализ дискурсивного поля указывает на то, что попытка органов образования усовершенствовать работу в условиях инклюзии оказалась вполне успешной в идеологическом плане, но не в плане практической работы. По мнению авторов, одна из причин такого положения заключается в том, что практическая педагогическая работа вообще с трудом поддается изменениям, так как она лишь в минимальной степени рефлексивна. Фундаментальные перемены возможны, если обратиться к теории и практике «обучения двойного цикла», когда не только выявляются и корректируются ошибки, но подвергаются сомнению ценности, нормы, правила и задачи, которые лежат в основе принятой практики. Это требует времени и благоприятных возможностей для переосмысления той идеологии, которая воспринимается как данность. Условия для этого в настоящее время неблагоприятны: ограничение экономических ресурсов обуславливает постоянное сокращение персонала. Наряду с экономическими трудностями, как уже упоминалось, повышаются требования к отчетности. Все это, по-видимому, и объясняет парадоксальность ситуации, когда в «инклюзивных» детских учреждениях доминирует эссенциалистская позиция. И, несмотря на то, что в дискурсивном поле фигурируют ценности инклюзии, для проведения их в жизнь требуется поддержка извне как в форме идеологического воздействия, так и в виде предоставления возможностей для проведения обучения двойного цикла [61, 65, 66].

Среди стран с наиболее совершенным законодательством в сфере обеспечения практики инклюзивного образования можно выделить **Австралию**. В этой стране доминирует тенденция инклюзивного обучения, когда ребенок получает образование в общей школе. Следует также отметить, что правительство Австралии играет лидирующую роль в осуществлении программ в сфере инклюзивного образования и поддержки детей с ограниченными возможностями.

Начиная с 1988 года, в исследованиях ряда авторов утверждается, что существующая в Австралии система образовательных сервисов является дорогой и довольно затратной, что является одним из барьеров на пути к эффективной интеграции. Другим автором признается, что инклюзивные программы являются дорогостоящими, но подчеркивается также, что школы

могут достичь более эффективного использования этих ресурсов. Необходимость дополнительного финансирования для обучения в школах детей с разными возможностями и особенностями давно обсуждается в различных исследованиях [53].

Тема подготовки учителей и их способностей в обеспечении разнообразных потребностей детей в инклюзивных классах является одной из основных в исследованиях проблем инклюзивного образования в Австралии. Так, в исследовании, проведенном Graham L. и др. отмечается, что учителя средней школы из Виктории обнаружили у себя определенный недостаток навыков, требуемых для осуществления модификации учебного плана для детей с различными возможностями, и обозначили острую необходимость в проведении специальной подготовки в этой области.

Австралийские ученые, исследуя практику инклюзии, обнаружили, что большинство учителей при переходе из начальной в среднюю школу, подчеркивают необходимость специальных или дополнительных занятий и поддержки специалистов с тем, чтобы помочь учителям в осуществлении модификации учебного плана для интегрируемых учеников [67, 68].

Большое внимание в подготовке учителей должно уделяться формированию их отношения к детям, имеющим особые образовательные потребности. Позитивное отношение к этим детям является основой для успешного проведения инклюзивных программ; такое отношение, однако, может и должно поддерживаться через обучение учителей и приобретение ими собственного позитивного опыта взаимодействия с особыми детьми.

В исследованиях, доказывається, что негативное отношение, которое выявилось у учителей Западной Австралии, увеличивается в зависимости от степени тяжести нарушений у ребенка. Это негативное отношение уменьшается с появлением опыта взаимодействия с такими детьми и дальнейшей подготовки учителя [53].

Недавнее исследование ученых выявило, что за последние 15 лет количество детей с ограниченными возможностями, которые обучаются в коррекционных школах, существенно выросло. Особые трудности с инклюзией возникают при наличии у ребенка поведенческой девиации и в тех случаях, когда его обучение требует комплексной поддержки. Хотя авторы показывают, что рост сегрегации характерен больше для школ второй ступени (7–12-й классы), ассоциации директоров начальных школ в своих отчетах часто призывают к разработке нового свода правил для школ первой ступени (1–6-й классы).

В каждом из этих отчетов трудности объясняются высоким уровнем требований, которые связаны с теорией и практикой «включения учащихся с особыми потребностями / инвалидностью» в образовательный процесс, что, по словам директоров, «приводит к высасыванию значительных ресурсов». Чтобы лучше понять, что и почему происходит с инклюзивным образованием в штате Нью-Йорк, авторы статьи начинают с изучения взглядов на этот вопрос директоров начальных школ.

Австралийские специалисты приводят результаты дискурсивного анализа

интервью, взятых у 13 директоров школ. В государственных начальных школах штата обучаются 2/3 детей школьного возраста. Из них 6,7% имеют диагнозы, попадающие под действие правила о поддержке детей с нарушениями развития. Существующая система образования, в зависимости от степени трудностей, предусматривает для них следующие возможности: обучение в обычном классе общеобразовательной школы в течение всего учебного времени, обучение в классе «поддержки» той же школы, обучение в коррекционной школе.

Рассматривая ситуации, сложившиеся в разных школах, авторы отмечают, что инклюзия происходит в реальной ситуации, которая определяется как отношением к ней директора школы, так и совокупностью условий школьной среды, а это требования органов образования к школьной успеваемости, и существующая система распределения ресурсов, контингент учащихся, степень вовлеченности персонала и родителей в процесс обучения и построения инклюзивного сообщества.

Интересно, что хотя проблемы, связанные с детьми с ограниченными возможностями имели место во всех организациях, в школах, находящихся в неблагополучных районах картина «особых потребностей» более сложная. Она определяется социоэкономическим статусом семей, их этнической и языковой принадлежностью.

Авторы не ограничиваются описанием конкретных примеров, но помещают проблему инклюзии в более широкий – концептуальный – контекст. Они обращаются к понятию доступа, разделяя его на 2 составляющие: *критерии* доступа и *условия* доступа.

Для понимания введенного ими понятия они предлагают простую аналогию. Если малышу нужно достать книжку с высокой полки, то критериями доступа будет его рост, способность тянуться или умение высоко подпрыгивать. Условием доступа может стать наличие табуреточки. Так, если критерием доступа ребенка к обучению в инклюзивном классе может быть уровень его способностей, то условиями доступа (табуреточкой) станут модифицированная программа, адаптация учебной среды и т.п. [53, 67-69].

Законодательство Республики **Хорватия** более 20 лет способствует развитию процесса образовательной интеграции учащихся с ограниченными возможностями в общеобразовательные школы. Инклюзивное образование предполагает включение не только учащихся с ограниченными возможностями, но также и учащихся с различными образовательными потребностями: детей с различными сенсорными, мобильными, коммуникативными потребностями, детей различных религиозных, этнических, культурных, расовых и других групп.

По мнению хорватских специалистов, характерной особенностью инклюзии является то, что ответственность за удовлетворение специальных потребностей личности с ограниченными возможностями должна быть возложена на все общество, в частности, на местное сообщество, поскольку местное сообщество является средой, где каждый индивид должен реализовать свои возможности, а также получить свое полное развитие. В этом заключается

главная идея концепции инклюзивного образования, развивающегося в Хорватии.

Законодательные нормы в отношении образования учащихся с особыми образовательными потребностями нашли свое отражение в Конституции Хорватии (1990 г.), Законе о начальном образовании (№ 59/91, 27/93, 7/96), Инструкции Министерства образования по обязательному педагогическому обследованию детей с проблемами в развитии (Журнал министерства образования и культуры № 2/93), Постановлении о начальном образовании учащихся с проблемами в развитии (№ 23/91), Постановлении о зачислении в начальную школу (№ 13/91), Законе о среднем образовании (№ 19/92, 26/93, 27/93 и 50/95), Постановлении о среднем образовании учащихся с трудностями в обучении (№ 86/92), Учебном плане и программах для обучения учащихся с большими трудностями в развитии (Журнал министерства образования и спорта № 4/96), Инструкции министерства образования и спорта по обследованию и проведению экзаменов для учащихся с проблемами в развитии в начальной и средней школе (Журнал министерства образования и спорта № 4/96).

Дошкольное воспитание осуществляется от 6 месяцев до 6-7 лет. Дети с ограниченными возможностями имеют приоритет для поступления в детский сад. В Хорватии существует несколько моделей интеграции, дети с ограниченными возможностями могут посещать массовый детский сад или специальную группу, при этом некоторые занятия осуществляются в общей группе. Обучение в массовом детском саду проводится по обычной программе, либо по адаптированной или специальной программе с дополнительной реабилитационной программой. Государство оплачивает дополнительные образовательные услуги (сумма зависит от времени пребывания ребенка в саду). Существуют воспитательные программы, рассчитанные на 4, 6, 10 часов в день. Родители, как правило, выбирают четырехчасовую программу, потому что в этом случае ребенок с ограниченными возможностями дополнительно получает пенсию, но если ребенок посещает садик более 4 часов в день, то семья лишается этой финансовой поддержки.

Перед поступлением ребенка в начальную школу комиссия, состоящая из врача, психолога, учителей специального образования и общеобразовательной школы, проводит оценку его психического развития. На основе оценки ребенку рекомендуется обучение по соответствующей его возможностям программе (общеобразовательной, адаптированной или специальной) или назначается углубленное педагогическое обследование в процессе пробного обучения по программе, разработанной школой. Программа обследования включает определение возможностей ребенка в овладении им учебной программой, выбор методов и средств организации учебной работы, необходимого сопровождения для ребенка, формы сотрудничества учителя с родителями и продолжительность периода наблюдения. В соответствии с законом максимальный срок продолжительности обследования составляет 3 месяца, после которого определяется тип программы обучения:

В зависимости от сложности нарушений в развитии учащегося школа

предоставляет различные модели образовательной интеграции: полную или частичную (Постановление об обучении детей с трудностями в развитии в начальной школе, 1991 г.). В нормативных документах отмечается, что в предоставлении обязательного образования приоритет должен быть отдан модели полной интеграции.

В модели полной интеграции учащиеся с ограниченными возможностями включаются в обычный класс. В обычный класс допускается включение до трех учащихся с отклонениями в развитии, при этом общее число учащихся в классе не превышает 25 человек. Учащиеся с ограниченными возможностями в названной модели интеграции обучаются по общей или адаптированной программе. Адаптированная программа составляется на основе общего плана и программ с учетом особенностей развития и ограничений обучающегося. Она включает меньший объем и более низкую сложность учебного материала, а также предполагает применение соответствующих адаптированных методов, средств и приемов обучения. Индивидуальный учебный план для учащихся с ограниченными возможностями разрабатывается учителем совместно с учителем специального образования.

Дополнительная помощь специалистов-дефектологов дает возможность для поддержки полной образовательной интеграции, которая осуществляется посредством индивидуального подхода или специальной образовательной работы, а также в процессе специальных занятий по реабилитации учащегося (специальные коррекционно-развивающие занятия).

Если ребенок не усваивает массовую программу, то ему могут предложить модель частичной интеграции, при которой обучение по основным предметам осуществляется по адаптированным программам в специальном классе, а по рисованию, музыке, физкультуре по общим в обычном классе.

Для учащихся с более выраженными отклонениями в развитии также предлагают как полное, так и частичное включение. Последнее может быть реализовано в соответствии с различными моделями инклюзивного образования. Одна из возможных моделей частичного включения предполагает обучение в массовой школе, в которой часть учебных предметов дети изучают в обычном классе, а другую часть – в специальном классе.

Другая модель предполагает обучение в специальном классе в условиях массовой школы, а деятельность во внеурочное время организуется с учащимися обычных классов (такие классы могут состоять из 6-10 учеников). Третья модель основана на обучении в массовой школе, где весь учебный процесс с организованными продленными школьными часами проходит в специальных группах (классах), состоящих из 5-10 учеников.

Ученикам предоставляется возможность свободно переходить из одной модели обучения к другой, как только появляется такая возможность. Умственно отсталые ученики, дети с аутизмом, со сложным дефектом могут учиться в школе до 21 года. В отношении этих детей не существует жестких учебных планов, классов с нормированной учебной программой. Для них создаются адаптированные программы, учитывающие индивидуальные возможности детей.

В соответствии с Законом обеспечивается транспортировка учащихся в школу и выделение вспомогательного персонала в зависимости от состояния обучающегося. Ученикам с ограниченными возможностями предоставляется специальная помощь, включающая индивидуальную или групповую дополнительную образовательную работу и/или реабилитацию для снижения последствий отклонений в развитии обучающегося.

Таким образом, законодательство предоставляет различные возможности и формы организации образовательного процесса учащихся с ограниченными возможностями, что позволяет каждому учащемуся в соответствии с его способностями найти наиболее подходящую и стимулирующую успешное развитие модель образования и подготовки к жизни в открытой социальной среде.

Среднее образование в Хорватии не является обязательным, это также относится и к учащимся с образовательными потребностями. В соответствии с Конституцией (1990) среднее образование, как и высшее образование, доступно на равных условиях всем учащимся в соответствии с их способностями. Учащиеся зачисляются в учреждения среднего образования в соответствии с критериями отбора кандидатов в первый класс средней школы, которые определяются каждый год Министерством образования и спорта на основе Закона о среднем образовании. В этом Законе также отмечена возможность прямого зачисления учащихся с особыми потребностями в средние школы (т.е. без вступительных экзаменов, только по заявлению родителей). Прямое зачисление реализуется в соответствии с решениями регионального образовательного Департамента (при поступлении учащегося в школу), социальных служб, других документов, предписывающих обучение.

Особенностью системы образования в Хорватии является наличие специализированных Центров, таких как Винко Бек (для лиц с нарушением зрения), Голяк (для лиц с нарушением опорно-двигательного аппарата), СУВАГ (для лиц с нарушением слуха). Специалисты этих центров проводят большую исследовательскую работу, также консультируют учителей общих школ, проводят специальные занятия с детьми. Учащиеся с более серьезными нарушениями в развитии получают образование в названных центрах.

Вместе с тем не все проблемы включения лиц с ограниченными возможностями в общеобразовательный процесс решены. Необходимо отметить, что в Хорватии используется потенциал специальных организаций образования, эти организации получили статус ресурсных центров и проводят большую работу по сопровождению интегрированных детей с ограниченными возможностями, в подготовке кадров, в создании учебно-методического обеспечения инклюзивного образования [70].

На развитии процессов интеграции в **Белоруссии** сказалось признание новых ценностей образования как социальной системы, создающей условия для развития человека и общества. Учреждения специального образования не только осуществляют обучение и воспитание детей с особенностями психофизического развития, они призваны обеспечить их наиболее полную

социализацию и интеграцию в общество. Интеграция становится ведущим направлением в развитии специального образования в стране.

В Законе Республики Беларусь «О правах ребенка» обозначаются основные направления предпринимаемых действий: государство гарантирует детям-инвалидам, детям с недостатками умственного или физического развития бесплатную специализированную медицинскую, дефектологическую и психологическую помощь, возможность выбора родителями учебного заведения, базовое и профессиональное образование, трудоустройство в соответствии с их возможностями, социальную реабилитацию, полноценную жизнь в условиях, которые обеспечивают их пригодность, содействуют активному включению в жизнь общества.

С принятием в 1995 г. «Временного положения об интегрированном обучении детей с особенностями психофизического развития» создались предпосылки для создания единого образовательного пространства, преодоления их изоляции и для организации совместного обучения с обычными детьми. Для успешного решения этой задачи все учителя начальных классов должны были получить второе, дефектологическое образования.

В Белоруссии определились и нашли государственную поддержку три формы (модели) интегрированного обучения детей школьного возраста.

1. *Специальные классы* при общеобразовательной школе. В них обучаются дети с различными отклонениями в психофизическом развитии. Эта форма организации обучения позволяет проводить внеклассную работу на более широкой интеграционной основе, чем в условиях специальной школы (школы-интерната).

2. *Классы интегрированного обучения.* В классе могут обучаться дети нарушениями в развитии однородного характера. Для создания специальных классов и классов интегрированного обучения требуется наличие в школе квалифицированных специалистов, необходимых условий и оборудования, которые позволяют обеспечить благоприятный режим и организовать коррекционно-развивающий учебный процесс.

3. *Коррекционно-педагогическое консультирование* как специально организованная форма обучения. Эта форма предназначается для детей с особенностями психофизического развития, обучающихся в небольших школах, и для учеников, которые отстали в учебе и требуют временной помощи после перенесенного продолжительного заболевания, обусловившего устойчивые функциональные изменения. Содержание и объем коррекционно-педагогической помощи определяются исходя из индивидуальных потребностей ученика. Помощь может носить системный, регулярный характер или эпизодический, когда она оказывается непродолжительное время. Учитель-дефектолог, как правило, проводит занятия с учеником по индивидуальной программе, направленной на развитие способностей ребенка и коррекцию имеющихся у него отклонений. Развитие компенсаторных способностей – обязательное условие успешной адаптации ребенка с особенностями психофизического развития к жизни в современном обществе.

Успешность образовательной интеграции, по наблюдениям белорусских

специалистов, зависит от правильной организации социальной направленности учебно-воспитательного процесса, учета выраженности и характера психофизического нарушения у ребенка.

В современных условиях в Белоруссии признается успешность образовательной интеграции и необходимость параллельного существования специальных школ. Гибкость системы специального образования позволяет удовлетворять разнообразные нужды и потребности детей с особенностями развития. Вместе с тем предполагается усиление социализации обучения в пределах интегрированной системы, которая свяжет специальное и общее образование, обеспечит адекватные образовательные услуги, коррекцию нарушений развития и успешную интеграцию выпускников в общество [71-72].

За последние годы в системе образования **Республики Молдова** сделано множество шагов с целью продвижения моделей инклюзивного образования. Успешная практика в инклюзии достигнута, в основном, благодаря поддержке со стороны гражданского общества и энтузиазму, проявляемому некоторыми педагогическими кадрами, волонтерами и родителями.

В связи с этим утверждение Правительством Республики Молдова Программы развития инклюзивного образования в Республике Молдова на 2011 – 2020 годы представляет собой взятие ответственности государственного органа власти за обеспечение развития образовательной инклюзии на национальном и местном уровне.

В соответствии с данной *Программой* инклюзивное образование предполагает новое направление, которое акцентирует внимание на кооперации, партнерстве, социальном образовании и ценностях межличностных отношений. Пересмотрены цели, задачи и формы организации образования, положения национальной политики, касающиеся соблюдения прав детей, молодежи и взрослых, которые по различным причинам были маргинализированы или исключены из процесса включения в образовательную программу и ее реализацию.

Инклюзивное образование предусматривает непрерывное изменение и адаптацию образовательной системы с тем, чтобы отвечать разнообразию характеристик детей и соответствующим образовательным нуждам и предоставлять качественное образование детям и молодежи на основе интеграции в рамках общей образовательной системы.

Нормативная база внедрения инклюзивного образования была разработана согласно *Методологии образовательной инклюзии детей с особыми образовательными потребностями*, разработанной Keystone Moldova.

Методология *Keystone Moldova* предлагает следующие этапы внедрения инклюзивного образования:

- идентификация детей с особыми образовательными потребностями;
- создание Многопрофильных внутришкольных комиссий и оценка семейной образовательной среды, первичная оценка и комплексная оценка, разработка ИУП;
- оказание поддержки детям и семьям в процессе инклюзии;

- развитие инклюзивной среды посредством обучения педагогических кадров из каждой школы, вспомогательных педагогов, членов многопрофильной комиссии и координаторов центров; привлечение внимания родителей, одноклассников и членов общества;

- мониторинг и оценка образовательной инклюзии детей с особыми образовательными потребностями.

Согласно положениям Методологии разработано Типовое положение и Стандарты функционирования общеобразовательного инклюзивного учреждения.

Особую роль при внедрении образовательной инклюзии в школе играет Многопрофильная внутришкольная комиссия, которая, согласно Положению, является институциональной средой действия, обеспечивающей доступ к образованию детей с особыми образовательными потребностями, предоставляя специализированные услуги по информированию, документированию, консультированию, проектированию и разработке индивидуализированных планов по образованию, мониторингу и оценке и т.д.

В инклюзивном образовательном учреждении также действуют образовательные службы (вспомогательный педагог, психолог, педагог и т.д.), которые предоставляют услуги по поддержке в образовательной и социальной инклюзии детей с особыми образовательными потребностями.

В соответствии с Положением процесс образования детей с особыми образовательными потребностями реализуется при поддержке вспомогательного учителя. Ученики с особыми образовательными потребностями могут учиться по сокращенной программе, учрежденной и утвержденной многопрофильной внутришкольной комиссией.

Стандарты функционирования общеобразовательного инклюзивного учреждения являются еще одним важным документом в построении нормативной базы по внедрению инклюзивного образования. Стандарты являются обязательными нормами для общеобразовательных инклюзивных учреждений Республики Молдова, применение которых гарантируют обеспечение минимального обязательного уровня качества инклюзивного образовательного процесса.

Стандарты содержат семь показателей, определяющих функционирование общеобразовательного инклюзивного учреждения: Инклюзия; Эффективность; Здоровье, безопасность и защита; Финансовые средства; Человеческие ресурсы; Физические ресурсы; Отношение между школой и сообществом.

Каждому стандарту соответствуют конкретные качественные показатели, направленные на достижение определенных характеристик общеобразовательного инклюзивного учреждения.

Стандарты являются всеобъемлющим ресурсом, указывающим школьному учреждению путь развития инклюзивного образования. Одновременно хотим отметить, что Стандарты качества для учреждений общего начального и среднего образования с точки зрения школы, учитывающей индивидуальность ребенка (на стадии проекта), разработанные недавно, содержат показатель Образовательная инклюзия, реализуемый на практике по определенным

областям и признакам.

Роль Стандартов состоит в:

- установлении общей правовой базы с целью обеспечения функциональности;
- общеобразовательного инклюзивного учреждения;
- ориентировании общеобразовательных инклюзивных учреждений в процессе самооценки на независимое определение собственных результатов и выявление областей, где следует улучшить данные результаты;
- предоставлении базы для составления институциональных отчетов о самостоятельной оценке;
- использовании их в качестве основания для внешней оценки [73, 74].

В **Украине** мероприятия по содействию интеграции детей с психофизическими нарушениями предусмотрены Указом Президента Украины «О национальной программе профессиональной реабилитации и занятости лиц с ограниченными физическими возможностями». Министерством образования Украины утвержден Государственный стандарт специального образования, концепции «Специальное образование детей с особенностями психофизического развития на Украине на ближайшие годы и перспективу» и «Реабилитация детей с ограниченными физическими или умственными возможностями», завершена работа над стандартом начального специального образования. Экономическая политика в решении этих вопросов ориентирована на обеспечение финансирования не в целом специального обучения в учреждении, а на затраты, связанные с обучением в условиях инклюзии (включения) одного ученика; при этом форму обучения, уровень и диапазон образовательных услуг выбирают родители.

В школах обучение детей с особыми образовательными потребностями осуществляется по специальным учебным планам, в которых определено содержание курсов, величина учебной нагрузки. В инвариантной части учебных планов выделены образовательные и коррекционные блоки, в вариативной – отражается специфика деятельности того или иного учреждения, осуществляющего подготовку учащихся с учетом их познавательных потребностей. Для детей с отклонениями в развитии проводятся уроки, индивидуальные и подгрупповые коррекционные занятия, занятия по выбору. В школах создаются все условия для оказания психолого-медико-педагогической помощи детям с отклонениями в развитии.

В рамках реализации интегрированного и инклюзивного образования подготовлен проект закона «О специальном образовании Украины». В дошкольных и школьных образовательных учреждениях осуществляется как интегрированное (специальные классы для детей с отклонениями в развитии с оказанием психолого-медико-педагогической помощи), так и инклюзивное обучение детей с психофизическими нарушениями (обучение детей с психофизическими нарушениями в одном классе учителем и помощником – ассистентом, владеющим дефектологическими знаниями и коррекционными технологиями). В классах инклюзивного обучения в будущем предполагается

уменьшить количество учащихся.

В Украине в 2009 году стартовал первый проект по совместному обучению обычных детей и детей с ограниченными возможностями здоровья «Инклюзивное образование для детей с особыми потребностями в Украине», призванный коренным образом изменить отношение в обществе к проблеме инвалидности. В 2010 году была утверждена Концепция развития инклюзивного образования.

В последние годы в стране формируется модель совместного обучения нормально развивающихся детей и детей с физическими ограничениями, но законодательная база, регулирующая этот процесс, отсутствует, что является одним из основных барьеров, сдерживающих развитие инклюзивного образования [75, 76].

В настоящее время в **России** социальная политика в области образования претерпевает качественные изменения и преобразования, которые неизбежно оказывают влияние на сложный и противоречивый процесс становления и развития инклюзивного обучения детей-инвалидов. С одной стороны, меняющиеся идеологические и социокультурные условия стимулируют принятие законов и появление прецедентов, которые противодействуют дискриминации и ущемлению прав социальных меньшинств, и инклюзивное образование служит наглядным тому примером. С другой стороны, неблагоприятные экономические условия, сложная стратификационная структура современного российского общества усиливают проявления ограничений и неравенства в отношении групп социального меньшинств, в том числе и детей с ограниченными возможностями.

Российские исследования в области инклюзивного образования достаточно подробно исследовали контекст тех социально-правовых изменений, которые произошли в образовательной политике стран, где интеграция детей с особенностями развития достаточно давно стала устойчивой и успешной практикой. Прежде всего, интегрированное образование рассматривается в контексте осуществления либерально-демократических реформ и борьбе с дискриминацией, формирования новых норм общественной морали и уважения различий между людьми [77].

Многие исследователи отмечают, что в России достаточно долгое существует практика «стихийной», или, как ее еще иногда называют «вынужденной» интеграции. Причины ее появления – это, как правило, отсутствие коррекционного образовательного учреждения или его территориальная отдаленность от места проживания ребенка, неверно проведенная диагностика или вообще отсутствие таковой, нежелание родителей обучать ребенка в специальной школе и заинтересованность общеобразовательных школ в притоке любых учащихся в условиях демографического кризиса в стране. Прежде всего, это касается учащихся с небольшими сенсорными дефектами или имеющих неглубокую степень задержки психического развития. Развитие института интегрированного образования в настоящее время в России – это узел проблем и противоречий,

решение которых требует специальных мер комплексного характера [77-80].

По мнению академика Н.Н. Малофеева, «... для организации эффективного интегрированного обучения, безусловно, необходима специальная подготовка педагогических кадров». Ее целью является обучение педагогов массовых школ и детских садов основам специальной психологии и коррекционной педагогики, освоение ими специальных технологий обучения, обеспечивающих возможность индивидуального подхода к нестандартному ребенку. Такая подготовка включает комплекс взаимосвязанных задач, среди которых можно выделить несколько основных.

В первую очередь, у педагогов массовых детских садов и школ следует вызвать адекватное отношение к появлению особого ребенка: сформировать симпатию, интерес и желание учить такого ребенка.

Во-вторых, необходимо раскрыть потенциальные возможности обучения «нестандартных» детей. Показать и доказать, что такие дети могут в условиях профессионально организованной поддержки достичь уровня развития большинства своих сверстников, а в чем-то и опередить их.

В-третьих, принятие педагогом интегрируемого ребенка, прежде всего как ребенка, должно сочетаться с ясным пониманием особенностей его психического развития, познавательной деятельности, слабых и сильных сторон его личности.

В-четвертых, необходимо специально учить налаживать взаимодействие с родителями и близким окружением, учить сотрудничеству и партнерству.

И наконец, необходимо познакомить педагогов с конкретными методами и приемами коррекционной поддержки ребенка в системе дошкольного и школьного интегрированного обучения, дать им представление о действующей системе специального образования [77, 78].

Эти задачи уже реализуются в специально созданной программе подготовки педагогов массовых детских садов и школ к работе с детьми с нарушенным слухом, интегрированными в учебные заведения общего типа.

В настоящее время в России утвержден Специальный Федеральный государственный образовательный стандарт для детей с ограниченными возможностями здоровья (СФГОС), разработанный ведущими специалистами Института коррекционной педагогики РАО.

Концепция СФГОС предусматривает дифференциацию уровней и вариантов образования и является основой специальных стандартов для детей с различными отклонениями здоровья, обучающихся как в специальной (коррекционной) школе, так и массовой школе в условиях интеграции или инклюзии. Специальный Федеральный государственный образовательный стандарт для детей с ограниченными возможностями направлен на преодоление существующей социальной несправедливости. Центральной идеей стандарта является положение о том, что равенство образовательных возможностей предполагает учет специфических различий между группами лиц с ограниченными возможностями здоровья для создания благоприятных условий осуществления образовательного процесса и достижения определенных результатов. Главная цель и интегральный результат это социокультурное

развитие личности средствами образования.

СФГОС рассматривается как неотъемлемая часть стандарта общего образования.

Новым явлением, на взгляд российских исследователей, являются региональные инициативы, когда решение о создании интеграционных образовательных пространств берут на себя местные органы управления образования, как например, в Самарской, Ростовской областях. Так, Министерство образования Самарской области разработало специальное положение об интегрированном образовании, в котором ведущую роль играет организация ранней помощи детям с отклонениями в развитии через центры раннего вмешательства, а также разработало специальные нормативы для организации школьных интеграционных образовательных пространств.

Также, отмечают исследователи, инклюзивное образование требует изменений не только на макроуровне, но и на уровне местных сообществ, школьных коллективов, посредством смены стратегий взаимодействия учителей и детского классного сообщества, в которое включены дети-инвалиды, а также через создание системы взаимодействия педагогов общего и специального образования. Необходимым условием для удовлетворения разнообразных потребностей учащихся-инвалидов в условиях инклюзивного образования является обязательное наличие индивидуального учебного плана и континуума сервисов. Сюда, в том числе, относятся транспорт, логопедия, аудиология, оккупационная терапия, педагоги сопровождения и помощники, школьный социальный работник, консультирование и подготовка родителей.

В результате анализа ситуации, российские исследователи отмечают, что разработка и принятие самого прогрессивного законодательства и финансовое обеспечение инклюзивного образования, невозможно без принятия ценностей интеграции на уровне профессионального самоопределения учителей, представляющих как общее, так и специальное образование [80-85].

Заключение

В международных документах, касающихся сферы образования, включая Конвенцию о правах ребенка, отмечается, что право на получение качественного образования, способствует полному развитию человеческого потенциала, чувства достоинства и самоуважения и возможности эффективного участия в жизни демократического общества.

Инклюзивное образование должно осуществляться таким образом, чтобы высокие стандарты обучения были доступны каждому учащемуся. Следует подчеркнуть, что ни один международный документ, касающийся инклюзивного образования, не содержит рекомендаций по снижению национальных стандартов образования. Напротив, именно инклюзия рассматривается как новая форма эффективного, а значит, высокого образования, позволяющего любому человеку реализовывать свой потенциал. В свою очередь это означает проведение большой подготовительной работы и использование достижений международного опыта, а также учитывать уровень развития национальных особенностей и традиций. Рассматривая инклюзивное образование как право, нужно помнить, что образование является важнейшим условием более широкого процесса инклюзии лиц с ограниченными возможностями в общество.

Анализ мирового опыта внедрения инклюзивных подходов позволил сделать некоторые выводы:

Во-первых, идея инклюзивного образования является актуальной в большинстве стран мира. При изучении зарубежного опыта инклюзивного образования отмечается большое количество исследований, посвященных данной теме, что свидетельствует об огромном интересе зарубежных специалистов к проблеме инклюзивного образования. На ранних этапах в западных исследованиях констатировался факт социального неравенства в образовании детей с ограниченными возможностями, то в современных исследованиях широкое освещение получила разработка методологических подходов, моделей, путей и способов реализации идей инклюзивного образования.

Во-вторых, в странах Западной Европы и США нет единых подходов и правил организации совместного обучения детей с особыми образовательными потребностями. Даже государства со сложившимся гражданским обществом, развитой экономикой и высоким уровнем жизни по-разному понимают и решают проблемы инклюзивного образования. В мировой практике инклюзивного образования есть множество отличающихся друг от друга эффективных моделей интеграции, которые различаются подходами к организации интегрированного обучения, способах формирования классного сообщества, методах преподавания, способах модификации программ обучения, наличием помощников для детей с ограниченными возможностями и др.

В третьих, существует достаточно много проблем, препятствующих эффективному внедрению в образовательную практику идей инклюзии.

Реализация принципов инклюзивного образования актуализировала ряд теоретико-методологических проблем, это уточнение понятийного аппарата, методологических подходов и концепций, лежащих в основе понимания инклюзии. Наиболее важными выделяются аксиологические аспекты инклюзии, так как они предполагают фундаментальные изменения системы ценностей в новой парадигме «образования для всех» и преодоления социально-культурных стереотипов восприятия людей с ограниченными возможностями.

Как отмечают западные исследователи, среди проблем, препятствующих реализации инклюзивных процессов в обществе, являются низкие темпы перестройки сознания, консерватизм и несклонность педагогов к рефлексии.

По мнению большинства исследователей, самыми сложными являются ценностные изменения: это изменение философии образования – от «образования для образования» к «образованию для развития»; преодоление социальных и профессиональных стереотипов в восприятии детей с ограниченными возможностями; формирование сообщества, разделяющего идеи равноправия и принятия, стимулирующего развитие всех своих участников, в котором ценность каждого является основой общих достижений. Это касается и всего социума, и непосредственных участников образовательного процесса.

Анализ опыта внедрения инклюзивных процессов в разных странах доказывает подтверждение о том, что социальные и политические изменения в мире, многообразие культур, языков, различное социально-экономическое положение детей с ограниченными возможностями делают проблему перехода к инклюзивному образованию сложной и многомерной.

В настоящий момент, когда для нашего общества в целом, и педагогического сообщества, в частности, инклюзивное образование является новым веянием, процесс формирования которого находится в стадии развития, необходимо проведение дальнейших исследований проблем инклюзивного образования.

Список использованных источников

1. Государственная программа развития образования Республики Казахстан на 2011–2020 годы. -Астана, Акorda, 7 декабря 2010 года № 1118.
2. Малофеев Н.Н. История становления развития национальных систем специального образования (социокультурный аспект) // Специальная педагогика / Под ред. Н.М. Назаровой. - М.: 2000.
3. Малофеев Н.Н. Специальное образование в России и за рубежом: В 2-х частях. Часть 1: Западная Европа. -М.: Печатный двор, 1996. – 182 с.
4. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в.: Учебное пособие для педагогических учебных заведений / Под ред. А.И. Пискунова. - М.: 2001. – 265 с.
5. Малофеев Н.Н. Образование как институт социализации лиц с ОВЗ в современном обществе [Электронный ресурс] - Режим доступа: <http://www.ikprao.ru/konf/doc/Malofeev.doc> (20.08.2011).
6. Кун Т. Структура научных революций. - М.: 1977.
7. Замский Х.С. Умственно отсталые дети. История их изучения, воспитания и обучения с древних времен до середины XX века. - М.: 1995.
8. Ратнер Ф.Л., Сигал Н.Г. История становления и развития идей инклюзивного образования: международный опыт: www.gramota.net/materials/3/2012/12-2/38.html.
9. Михайлов Ф. Т. Философия образования: ее реальности и перспективы // Вопросы философии. -1999. -№ 8.
10. Тихонов М. Ю. Информационное общество: философские проблемы управления наукой и образованием. - М.: 1998.
11. Философия образования / Отв. ред. А. Н. Кочергин. - М.: 1996.
12. Асмолов А.Г. Непроходимый путь: от культуры полезности - к культуре достоинства: Социально-философские проблемы образования. - М.: 1992.
13. Nirje V. The Normalization Principle and Its Human Management Implications // The International Social Role Valorization Journal. 1994. Vol. 1. № 2. -P. 19-23.
14. Декларация прав ребенка. Принята резолюцией 1386 (XIV) Генеральной Ассамблеи ООН от 20 ноября 1959 г. [Электронный ресурс] // Режим доступа http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/childdec.shtml.
15. Конвенция о борьбе с дискриминацией в области образования. Принята 14 декабря 1960 г. Генеральной конференцией ООН по вопросам образования, науки и культуры на XXI сессии. [Электронный ресурс] // Режим доступа http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/educat.shtml.
16. Декларация о правах умственно отсталых лиц. Принята резолюцией 2856 (XXVI) Генеральной Ассамблеи от 20 декабря 1971г. [Электронный ресурс] // Режим доступа http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/retarded.shtml.
17. Декларация о правах инвалидов. Резолюция 3447 (XXX), принятая

Генеральной Ассамблеей 9 декабря 1975 года. [Электронный ресурс] // Режим доступа <http://www.hri.ru/docs/content=doc&id=314>.

18. Конвенция о правах ребенка. Принята резолюцией 44/25 Генеральной Ассамблеи от 20 декабря 1989 года. [Электронный ресурс] // Режим доступа http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/childcon.shtml.

19. Назарова Н.М. Теоретические и методологические основы образовательной интеграции. PsyJournals.ru.2011.

20. Review of the Present Situation of Special Education: ED-88 /ws/ 38. UNESCO, 1988. -150 p.

21. The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. Paris. UNESCO, 1994. С.9. [Электронный ресурс] // Режим доступа http://www.notabene.ru/down_syndrome_declarat.html.

22. Дакарские рамки действий. Принятый Всемирным форумом по образованию. Дакар, Сенегал, 26-28 апреля 2000 г. [Электронный ресурс] // Режим доступа http://www.unesco.kz/education/efa/dfa_rus.pdf.

23. ЮНЕСКО ресурсные материалы по вопросам инклюзивного образования и образования для устойчивого развития, 2009.

24. ЮНИСЕФ Право детей с ограниченными возможностями на образование: подход к инклюзивному образованию, основанный на соблюдении прав человека. 2012.

25. Ainscow M., Booth T., Dyson A. Improving schools, developing inclusion. London, 2006. -P. 105.

26. Slicker E. K., Palmer D. J. Mentoring at-risk high school students: Evaluation of a school-based program // The School Counselor. 1993. № 40. -P. 327-334.

27. Dorries B., Halter B. The news of inclusive education: A narrative analysis // Equality, participation and inclusion 1: Diverse contexts (2nd ed.). London and New York, 2010. -P. 173-182.

28. Bronfenbrenner U. The bioecological model from a life course perspective: Reflections of a participant observer // Examining lives in context. Washington, DC, 1995. -P. 599-609.

29. Mastropieri M. A. Promoting inclusion in secondary classrooms // Learning Disabilities Quarterly. 2001. № 24. -P. 265-274.

30. Podemski R. S Comprehensive administration of special education. Columbus, OH, 1995. -P. 286-288.

31. Patterson A. Working with the “experts” Working in partnership with other education professionals // Teaching and learning in diverse and inclusive classrooms: Key issues for new teachers; London and New York, 2011. -P. 150-153.

32. Sapon-Shevin M. Because we can change the world: A practical guide to building cooperative, inclusive classroom communities. Boston, 1999. -P. 45.

33. Peck S. The different drum: Community making and peace New York, 1987.

34. Мельник Ю.В. Компарация социально-педагогической семантики инклюзивного образования нетипичных детей в странах Запада и России Инклюзивное образование: практика, исследования, методология: Сб. материалов II Международной научно-практической конференции / Отв. ред.

Алехина С. В. М.: МГППУ, 2013.

35. Montgomery W. Creating culturally responsive, inclusive classrooms // Teaching Exceptional Children, 2001. № 33. -P. 4-9.

36. Moore M. Including parents with disabled children. // Teaching and learning in diverse and inclusive classrooms: Key issues for new teachers. London and New York, 2011. -P. 133-136.

37. Smith T. E. C., etc. Teaching students with special needs in inclusive settings. (4th ed.). -Boston, MA, 2008. -P. 316.

38. Зиглер Р. Международный опыт инклюзии [Электронный ресурс] - Режим доступа: <http://psypress.ru/articles/24481.shtml>. (15.08.2011).

39. Wehmeyer M. L., Lattin D., Agram M. Achieving access to the general education curriculum for students with mental retardation: A curriculum decision-making model // Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities. 2001. № 36. -P. 327-342.

40. Peterson M. J. Interaction of quality of teaching, support and student learning: A study of relationships Detroit, 2001.

41. Polloway E. A., Miller L., Smith T. E. Language instruction for students with disabilities (3rd ed.). Denver, 2003. -P. 267.

42. Bloom L. A. Classroom management: Creating positive outcomes for all students. Upper Saddle River, NJ, 2009. -P. 36.

43. Nelsen J., Lott L., Glen S. Positive discipline in the classroom // Building Classroom Discipline. Rocklyn , CA, 2005. -P. 118-119.

44. Kohn A. No contest: The case against competition: Why we lose in our race to win .New York, 1992. -P. 28.

45. Onosko J. J., C. M. Jorgensen. Unit and lesson planning in the inclusive classroom: Maximizing learning opportunities for all students // Restructuring high schools for all students: Taking inclusion to the next level . Baltimore, MD, 1998. - P. 279.

46. Fullan M. Change forces: Probing the depths of educational reform. New York, 1997. -P. 39.

47. Tyack D., Cuban L. Tinkering toward utopia: A century of public school reform. Cambridge, MA, 1995. -P. 98-105.

48. Hitzing W. Support and positive teaching strategies // Inclusion: A guide for educators. Baltimore, 1994. - P. 65-87.

49. Salend S. J. Creating inclusive classrooms: Effective and reflective practices (7th ed.) Columbus, OH, 2010. -P. 232.

50. Manning M., Manning C., Long R. Theme immersion: Inquiry-based curriculum in elementary and middle schools. Portsmouth, NH, 1994. -P. 94.

51. Банч Г. Включающее образование. Как добиться успеха? Основные стратегические подходы к работе в интегративном классе. -М.: 2005. -С. 65-68.

52. Митчелл Д. Эффективные педагогические технологии специального и инклюзивного образования. -М.: 2011. -С. 46-47.

53. Грозная Н.С. Инклюзивное образование за рубежом от мечты к реальности // Обзор материалов специального выпуска журнала «International Journal of Inclusive Education» 2011, № 1, vol.15. / Режим доступа: <http://>

<http://www.docme.ru/doc/35169/inklyuzivnoe-obrazovanie-za-rubezhom>.

54. Борисова Н.В. Социальная политика в области инклюзивного образования: контекст либерализации и российские реалии // Журнал исследований социальной политики. Т.4, №1, 2006. -С. 103-120.

55. Гришин И. Шведская модель общественного развития: дихотомия-рынок-политика // Мировая экономика и международные отношения. 2005. № 11. -С. 86-95.

56. Винблад О. Инклюзивное образование в Швеции // журнал Психология в школе. Пилотный выпуск. -М.: 2010.

57. United Kingdom Department for Education and Skills. National conversation on personalized learning [Electronic resource] - Retrieved from <http://www.publications.teachernet.gov.uk/eOrderingDownload/DFES20091920200MIG186.pdf>.

58. Форман Н., Праттен А. Новый подход к обучению детей с особыми потребностями в Великобритании // Дефектология. 1993. № 4. -С. 53-59.

59. Armstrong F. Difference, discourse and democracy: the making and breaking of policy in the market place // Inclusive Education. Vol. 7. 2003. № 3. -P. 241-257.

60. Левинцева Н.А. Проблемы практической реализации инклюзивного образования в США и странах Европы. // Журнал: Современная зарубежная психология. №1. 2012.

61. Претворяя в жизнь идеи инклюзивного образования: опыт соседних стран / Под ред. Э. Кесядаhti и С. Вярююнен. -Рованиеми. 2013.

62. EADSNE. Special needs education in Europe. [Electronic recourse]. - Retrieved from - <http://www.european-agency.org> (12. 08. 2011).

63. Елисеева И.Г. Инклюзивное образование за рубежом: Финляндия // Специальное образование. №4. 2014.

64. Майзель О.В. Инклюзивное образование в Израиле // Клиническая и педагогическая психология. -М.: № 2. 2013.

65. Скоу Л.Р. Подходы, опыт и задачи диверсификации образования в Дании // Профильное обучение: состояние, проблемы, перспективы: материалы междунар. конф. - Минск: НИО, 2007. -С. 39-51.

66. Доннелли В. Инклюзивное образование в европейских странах [Электронный ресурс]. - 2014. - Режим доступа: <http://www.myshared.ru/slide/305202/>.

67. Graham L. J., Harwood V. Developing capabilities for social inclusion: engaging diversity through inclusive school communities (Macquarie University, Sydney).

68. Graham L. J., Spandagou I. From Vision to Reality: views of primary school principals on inclusive education // Disability & Society. 2011. Vol. 26, № 2.

69. Обучение детей с проблемами в развитии в разных странах мира / Под ред. Л. М. Шипицыной. -СПб.: Дидактика Плюс, 1997.

70. Аргынов А.Х., Елисеева И.Г., Сулейменова Р.А. Образовательная интеграция в Республике Хорватия // Открытая школа. №5 (116). -Алматы. 2012.

71. Личностно-ориентированные технологии в образовании школьников по вопросам истории и культуры национальных общностей в Республике Беларусь: справ.-метод. материалы / Ю.Л. Загуменнов [и др.]. -Минск: НИО, 2003. - 107 с.
72. Пальчик Г.В. Тенденции развития инклюзивного образования в Республике Беларусь // Материалы международной конференции: Инклюзивное образование: Проблемы совершенствования образовательной политики и системы. -СбП. 19-20 июня 2008.
73. Соловей Р. Инклюзивное образование-методологический гид для учреждений общего начального и среднего образования. - Кишинев, 2014.
74. Велишко Н., Круду В. Концепция инклюзивного образования в Республике Молдова // Материалы международной конференции: Инклюзивное образование: Проблемы совершенствования образовательной политики и системы. -СбП. 19-20 июня 2008.
75. Інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами в Україні. Офіційний сайт проекту. [Електронний ресурс]. - Режим доступу: <http://www.clientcenter.youcandohat.com/www-dev/ccds/uk/components.php>.
76. Листопад Е.В. Развитие инклюзивного образования в Украине // Вектор науки Тольяттинского Государственного Университета: Серия: Педагогика, психология. № 2 (13). 2013. -С. 171-174.
77. Малофеев Н. Н. Специальное образование в России и за рубежом. 1996 // Альманах ИКП РАО.
78. Малофеев Н.Н., Шматко Н.Д. Интеграция и специальные образовательные учреждения // Дефектология. 2008. № 2. -С. 86-94.
79. Зайцев Д.В. Концепции инклюзивного образования инвалидов // Образование для всех: политика и практика инклюзии: Сб. науч. ст. и научно-метод. мат. -Саратов. 2008. -С. 329.
80. Зайцев Д.В. Интегрированное образование как направление модернизации системы образования России // Интеграция образования. 2003. № 4. -С. 26-30.
81. Шипицына Л.М. Интеграция – ведущее направление специального образования в России на рубеже XXI века // Межвузовский сборник «Актуальные проблемы интеграции и коррекционного обучения детей с нарушениями развития». -СПб.: ЛГОУ им. А.С. Пушкина. 2000.
82. Шилов В.С. Инклюзивное образование: российская специфика // Вестник Герценовского университета. 2008. №10 (60). -С. 44.
83. Тарасенко Е. Социальная политика в области инвалидности: кросскультурный анализ и поиск оптимальной концепции для России // Журнал исследований социальной политики. 2004. Том 2. № 1. - С. 7-28.
84. Ярская-Смирнова Е.Р., Лошакова И.И. Инклюзивное образование детей-инвалидов // Социологические исследования. 2003. № 5. -С. 100-106.
85. Ярская-Смирнова Е.Р. Социальное конструирование инвалидности // Социологические исследования. 1999. № 4. - С. 38-45.

Глоссарий

Дискриминация (Discrimination, от лат. discriminatio – различие) – преднамеренное ущемление прав, интересов отдельных лиц, социальных групп, организаций, государств по сравнению с другими, несправедливое, отличающееся в негативную сторону от общепринятого отношение, основывающееся на произвольных мотивах.

Дети с ограниченными возможностями – дети с физическими и (или) психическими недостатками, имеющие ограничение жизнедеятельности, обусловленное врожденными, наследственными, приобретенными заболеваниями или последствиями травм, подтвержденными в установленном порядке.

Дети с особыми нуждами (дети со специальными потребностями в обучении) – дети, имеющие нарушение здоровья со стойким расстройством функций организма, обусловленное заболеваниями, последствиями травм или дефектами, приводящее к ограничению жизнедеятельности и вызывающее необходимость их социальной защиты.

Дифференциация в обучении и образовании – 1) организация учебной деятельности школьников, при которой с помощью отбора содержания, форм, методов, темпов, объемов образования создаются оптимальные условия для усвоения знаний каждым ребенком; 2) ориентация системы образования на удовлетворение различных образовательных потребностей.

Индивидуализация обучения – организация учебного процесса с учетом индивидуальных особенностей учащихся; позволяет создать оптимальные условия для реализации потенциальных возможностей каждого ученика. И. о. осуществляется в условиях коллективной учебной работы в рамках общих задач и содержания обучения.

Инклюзивное образование (фр. Inclusif – включающий в себя, лат. Include – заключаю, включаю) – 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 особыми потребностями. ЮНЕСКО понимает инклюзию как «позитивную реакцию на разнообразие учащихся и восприятие их индивидуальных отличий не как проблемы, а как возможность обогатить учение».

Интегрированное обучение – совместное обучение детей с особыми образовательными потребностями вместе со здоровыми детьми с целью облегчения процесса их социализации и интеграции в обществе последних.

Институционализация включает все ситуации, возникающие в процессе воспитания ребенка в условиях учреждения, где осуществляются групповые, а не семейные формы ухода. За ребенком присматривает большое число взрослых, работающих по расписанию и выполняющих определенные обязанности, включая регулярный ночной уход. Термин «институционализация» используется для обозначения интернатного устройства большого числа детей. В последние годы принято считать, что

последствия от институционализации проявляются при воспитании в группах более 12-ти детей.

Куррикулум – это набор документов и процедур, которые организуют образовательный процесс с целью получения желаемых результатов. Куррикулум определяет основы и содержание образования, их последовательность в отношении к количеству времени, отведенному для прохождения обучения, особенности учебного заведения, особенности процесса обучения, в частности, с точки зрения используемых методов, ресурсы для преподавания и обучения (т.е. учебники и новые технологии), оценки и профиль преподавателей.

Специальные условия для получения образования – условия для получения образования, включая специальные образовательные учебные программы и специальные методы обучения, технические и иные средства, среду жизнедеятельности, а также медицинские, социальные и иные услуги, без которых невозможно освоение общеобразовательных и профессиональных образовательных учебных программ лицами с ограниченными возможностями.

Социальная адаптация ребенка – процесс активного приспособления ребенка, находящегося в трудной жизненной ситуации, к условиям социальной среды путем усвоения восприятия ценностей, правил и норм поведения, принятых в обществе, а также процесс преодоления последствий психологической и/или моральной травмы.

Социальная интеграция (от лат. Integratio – восполнение) – понятие, характеризующее: совокупность процессов, благодаря которым происходит сцепление разнородных взаимодействующих элементов в социальную общность, целое, систему; формы поддержания социальными группами определенной устойчивости и равновесия обществ, отношений; способность социальной системы или ее частей к сопротивлению разрушительным факторам, к самосохранению перед лицом внутренних и внешних напряжений, затруднений, противоречий.

Эксклюзия (исключение, отторжение, отчуждение, изоляция, сегрегация) в сфере образования – ситуация, в которой дети с особыми потребностями лишены возможности пользоваться правами в получении полноценного качественного образования, соблюдение которых гарантировано им международными, национальными и местными нормативно-правовыми актами.

Инклюзивтік білім беруде әдіснамалық және оқу-әдістемелік сүйемелдеу бойынша тәсілдеме ұстанымдарын табысты ендірудің әлемдік тәжірибесін талдау

Әдістемелік ұсынымдар

Анализ мировой практики успешного внедрения принципов инклюзивного подхода в обучении по методологическому и научно-методическому сопровождению инклюзивного образования

Методические рекомендации

Басуға 23. 11. 2015 ж. қол қойылды. Пішімі 60×84 1/16.
Қағазы офсеттік. Офсеттік басылыс.
Қаріп түрі «Times New Roman». Шартты баспа табағы 10.

Подписано в печать 23. 11. 2015 г. Формат 60×84 1/16.
Бумага офсетная. Печать офсетная.
Шрифт Times New Roman. Усл. п.л. 10.

Қазақстан Республикасы Білім және ғылым министрлігі
«Ы. Алтынсарин атындағы Ұлттық білім академиясы» РМҚК
010000, Астана қ., Орынбор көшесі 4, «Алтын Орда» БО, 15-қабат

Министерство образования и науки Республики Казахстан
Национальная академия образования им. И. Алтынсарина
010000, г. Астана, ул. Орынбор, 4, БЦ «Алтын Орда», 15 этаж