

С.С. ЖУБАКОВА

**ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА
ИНКЛЮЗИВНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ**



С.С. ЖУБАКОВА

**ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА
ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Учебное пособие



УДК 159.9 (075.8)

ББК 88.4 я 73

Ж 14

Рецензенты:

доктор педагогических наук, профессор **Менлибекова Г.Ж.**,

кандидат педагогических наук, доцент **Туяков Е.К.**,

кандидат педагогических наук, доцент **Ныгыманова Н.Т.**

Ж 14 Жубакова С.С.

Теория и практика инклюзивного образования. Учебное пособие. С.С. Жубакова – Алматы: TechSmith, 2019. – 148 с.

ISBN 978-601-310-641-0

В учебном пособии раскрываются теоретико-методологические и методические основы реализации инклюзивного образования, а также особенности организации социально-педагогической работы в образовательном учреждении, раскрываются важные профессиональные компетенции педагогических работников. Учебное пособие предназначено для специалистов воспитательных и образовательных учреждений — педагогов, психологов, логопедов и дефектологов, а также студентов, магистрантов, докторантов, преподавателей педагогических вузов.

УДК 159.9 (075.8)

ББК 88.4 я 73

ISBN 978-601-310-641-0

© Жубакова С.С., 2019

© TechSmith, 2019

ВВЕДЕНИЕ

Инклюзивное образование интенсивно развивается во всем мире в силу большого интереса к проблемам детей с ограниченными возможностями здоровья. В последние годы сохраняется тенденция к ухудшению состояния здоровья детей всех возрастных групп. Увеличилась частота тяжелых форм патологии, что, в определенной мере, способствовало росту числа детей-инвалидов.

Во «Всемирном докладе об инвалидности» сделан подробный анализ инвалидности и отношении к людям с ограниченными возможностями здоровья за последние 40 лет. [1] В докладе были выделены важные проблемы всех сфер социальной жизни для удовлетворения потребностей инвалидов такие как: дискриминация, недостаточная поддержка служб в области здравоохранения и реабилитации, недоступность транспорта, зданий и информационных и коммуникационных технологий. Поэтому инвалиды и люди с особыми образовательными потребностями имеют более низкие показатели здоровья, образования, участия в социальной жизни и более высокие показатели нищеты. В докладе также предлагаются механизмы устранения вышеперечисленных барьеров для полноценной социализации инвалидов и успешной интеграции их в социум.

В международном документе ЮНЕСКО «Руководящие принципы политики в области инклюзивного образования» инклюзивное образование определяется как «...процесс, связанный с преобразованиями в школах и в других центрах обучения, работа которых охватывает всех детей, в том числе мальчиков и девочек, учащихся из этнических и языковых меньшинств, населения, проживающего в сельской местности, тех детей, которые затронуты ВИЧ и СПИДом, а также детей-инвалидов и детей, сталкивающихся с трудностями в обучении, и призванный предоставить возможности обучения всем молодым людям и взрослым». [2] Как отмечается в данном документе, цель инклюзивного образования направлена на создание безбарьерной среды для всех людей, независимо от расовых и национальных различий, экономического

положения, вероисповедания, пола, индивидуальных особенностей.

В нашей стране инклюзивное образование также является перспективным направлением модернизации системы образования государственной политики в области образования, что обеспечивает соблюдение следующих принципов государственной политики Казахстана в области образования [3]:

- равенство прав всех граждан Республики Казахстан на качественное образование;

- доступность образования всех уровней для населения с учетом интеллектуального развития, психофизиологических и индивидуальных особенностей каждого гражданина;

- гуманистический и развивающий характер образования.

Реализация вышеуказанных принципов способствует формированию способностей к успешной социализации в обществе всех людей, независимо от пола, возраста, физических, психических возможностей здоровья, социального, этнического и экономического статуса. Развитие инклюзивного образования в Казахстане требует обновления содержания профессиональной готовности будущего специалиста. Современный учитель должен обладать способностями осуществлять профессиональные функции в процессе инклюзивного обучения, учитывая разные образовательные потребности учащихся и обеспечивая включение ребенка с ограниченными возможностями здоровья в среду общеобразовательной организации, создавая условия для его развития и саморазвития, уметь взаимодействовать с родителями, медицинскими работниками, представителями общественных и специализированных организаций.

Таким образом, *актуальность данного учебного пособия обусловлена:*

- значимостью обновления содержания профессионального образования в контексте интеграции детей с разными образовательными потребностями и возможностями здоровья в массовую школу;

- отсутствием на сегодняшний день фундаментального исследования, рассматривающего в целостности все компоненты содержания подготовки будущего учителя в условиях инклюзивного образования;

– в целом, востребованностью заявляемого исследования в контексте реализации Государственной программы развития образования Республики Казахстан на 2011-2020 годы [4].

Анализ предшествующих научных исследований, проведенных в мире, посвященных проблеме инклюзивного образования подготовки будущих учителей новой формации свидетельствует о слабом научном осмыслении данного вопроса.

Несмотря на интерес педагогов, психологов, социологов к вопросам интеграции в социальную среду лиц с различными нарушениями развития, исследования проблемы подготовки специалистов к социально-педагогической работе в условиях инклюзивного образования малочисленны, имеются противоречия во взглядах на качественную оценку интеграционного процесса и фрагментарность его практического осуществления в современных условиях.

Изучение зарубежного опыта инклюзивного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья показал, что все страны находятся на различных этапах внедрения инклюзивного образования. Это, прежде всего, зависит как от уровня развития стран, так и сложности и многофакторности процессов инклюзии, которые нельзя внедрить мгновенно.

Вопросами инклюзивного образования за рубежом занимались Salisbury C.L., Palombaro M.M., Hollowood W.M., Shea T.M., Bauer A.M., Trow M., Лошакова И.И., Ярская-Смирнова Е.Р., Семаго М.М., Семаго Н.Я., Косс В.О. и др.

Они разрабатывали систему принципов реализации идей инклюзивного обучения, а также путей развития практики инклюзивного обучения детей с инвалидностью.

В Казахстане инклюзивное образование стало внедряться только с 2011 года, поэтому фундаментальные исследований по данной проблеме отсутствуют.

Имеются отдельные работы, рассматривающие некоторые аспекты инклюзивного образования: Мовкебаева З.А., Сулейменова Р.А., Ерсарина А.М. и др. В этих работах раскрываются условия реализации, организация, возможности, методологические подходы развития инклюзивного образования. Вопросы готовности будущего педагога разрабатывали ученые Левитов Н.Д., Платонов

К.К., Ковалев А.Г., Кандыбович Л.А., Чамата П.Р., Дьяченко М.И.

Значительный вклад в изучение проблем теории и методики профессионального образования в нашей стране внесли ученые Абдыманапов С.А., Ахметова Г.К., Арынгазин К.М., Каргин С.Т., Кожакметова К.Ж., Коканбаев С.З., Кусаинов А.К., Магауова А.С., Минжанов Н.А., Муканова С.Д., Сейтешев А.П., Сарсенбаева Б.Г., Таубаева Ш.Т., Хмель Н.Д. и др.

Вышеперечисленные исследования внесли определенный вклад в развитие теории инклюзивного образования, однако проблема профессиональной подготовки будущих учителей к работе в инклюзивной среде требует фундаментального изучения и внедрения в практику высшей школы.

В данном учебном пособии представлены содержание лекций, вопросы для самоконтроля, задания для самостоятельной работы, которые могут успешно использоваться преподавателями в процессе подготовки педагогических кадров, учителями в процессе самообразования и моделирования образовательной среды в инклюзивной школе, докторантами, магистрантами, студентами для развития профессиональных компетенций в данной области знания.

Целью данного учебного пособия является раскрытие теоретико-методологических основ инклюзивного образования и особенностей осуществления социально-педагогической работы с учащимися в инклюзивной среде.

Задачи:

- ознакомление с историческими тенденциями развития инклюзивного образования в мире и в Казахстане;
- раскрытие методологических и концептуальных основ осуществления инклюзивного образования на практике казахстанской системы образования;
- выявление особенностей социально-педагогической работы учителя в условиях инклюзивного образования;
- определение профессиональной готовности будущего педагога к социально-педагогической работе в инклюзивной школе.

Данное учебное пособие поможет читателям ознакомиться с историческими тенденциями развития инклюзивного образования, сущностью и способами реализации педагогики инклюзии, что будет способствовать в дальнейшем освоению теории и практики

социально-педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования.

Ключевые слова: дети с ограниченными возможностями здоровья, образование, инклюзивное образование, интеграция инклюзивная школа, подготовка профессиональных кадров специальное образование

Раздел I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

1.1 Исторические тенденции развития инклюзивного образования

Одним из основных направлений модернизации системы образования во всем мире и в Казахстане является инклюзивное образование. В связи с чем, представляется чрезвычайно важным определение исторических предпосылок развития и становления идеи инклюзивного образования, истоки которой находятся в различных исторических памятниках, свидетельствах, рукописях различных стран мира.

Впервые идея инклюзивного образования появилась в США в 80-е годы 20 века. Однако этому предшествовала серьезная борьба инвалидов за свои права. Первым нормативно-правовым документом по реализации прав человека с ограниченными возможностями здоровья является Декларация прав человека, принятая по инициативе ООН в 1948 году.

В Декларации подчеркивалась роль образования в полноценном развитии и социализации личности ребенка, соблюдении всех прав и свобод человека. Особое значение образования заключается в том, чтобы поддерживать мир, толерантность, развивать межнациональное согласие и дружбу всех народов.

Декларация прав человека определила образовательные потребности лиц с ограниченными возможностями в развитии, особенно детей, как одни из центральных. Следующим нормативным документом, затрагивающим права детей-инвалидов стала «Декларация прав ребенка», провозглашенная резолюцией Генеральной Ассамблеи ООН в 1959 г. В Декларации особо подчеркивались права детей с ограниченными возможностями здоровья на защиту, заботу и образование: «ребенок, который является неполноценным в физическом, психическом или социальном отношении, должен обеспечиваться специальным режимом, образованием и заботой, необходимыми ему ввиду его особого состояния; ребенок имеет право на получение образования, которое должно быть бесплатным и обязательным, по крайней мере,

на начальных стадиях; ему должно даваться образование, которое способствовало бы его общему культурному развитию и, благодаря которому он мог бы, на основе равенства возможностей, развить свои способности... и стать полезным членом общества; ребенок должен ограждаться от практики, которая может поощрять расовую, религиозную или какую-либо иную форму дискриминации (Декларация прав ребенка).

Важным нормативно-правовым документом о получении образования лицами с ограниченными возможностями стала Конвенция о борьбе с дискриминацией в области образования, принятая ЮНЕСКО в 1960 году. Согласно данной Конвенции, государства были обязаны: а) отменить все законодательные постановления и административные распоряжения, и прекратить административную практику дискриминационного характера в области образования... д) не допускать в случаях, когда государственные органы предоставляют учебным заведениям те или иные виды помощи, никаких предпочтений или ограничений, основанных исключительно на принадлежности учащихся к какой-либо определенной группе... с) поощрять или развивать подходящими методами образование лиц, не получивших начального образования или не закончивших его, и продолжение их образования в соответствии со способностями каждого... (Конвенция о борьбе с дискриминацией в области образования).

В 70-е годы появляется Всемирная программа действий в отношении инвалидов. В это время утверждается ряд правовых документов в отношении инвалидов, так в 1971 году Организация Объединенных Наций приняла Декларацию о правах умственно отсталых лиц (утверждена Резолюцией 2856 (XXVI) Генеральной Ассамблеи ООН от 20 декабря 1971 года), затем в 1975 году была принята Декларация о правах инвалидов. (Резолюцией 3447 (XXX) Генеральной Ассамблеи ООН от 9 декабря 1975 года.) В результате деятельности ООН по защите интересов и прав инвалидов 1981 год был объявлен годом инвалидов, была разработана Программа помощи инвалидам.

80-е годы характеризуются интенсивным развитием идеи получения образования детьми-инвалидами в общеобразовательных учреждениях. В 1989 году была принята Конвенция о правах

ребенка [8], согласно которой государства-участники принимали на себя обязательства уважать и обеспечивать права каждого ребенка без какой-либо дискриминации, независимо от расы, цвета кожи, пола, языка, религии, политических или иных убеждений, национального, этнического или социального происхождения, имущественного положения, состояния здоровья и рождения ребенка, его родителей или законных опекунов или каких-либо иных обстоятельств.

Поворотным моментом в развитии совместного обучения детей с ограниченными возможностями и здоровых детей стало проведение Всемирной конференции по образованию для всех в марте 1990 г. в Джомтьене (Таиланд).

Представители 155 стран и 160 правительственных и неправительственных организаций, участвовавшие в работе Конференции, приняли Программу действий, которая устанавливала четкие направления действий и меры по достижению указанных целей, и одобрили Всемирную декларацию об образовании для всех.

Она возвестила о конце жесткой, рецептурной системы образования и о начале эры гибкости системы, призвала все страны сделать свои системы образования соответствующими запросам потребителей, адаптированной к их нуждам и потребностям, культурным и историческим условиям обучающихся [9].

Всемирная конференция по образованию лиц с особыми потребностями, организованная в 1994 г. в Испании (г. Саламанка) предложила основные принципы и политику в отношении людей с ограниченными возможностями здоровья. [10inkljuz.obraz._statya.Sigal.N.G._.pdf]

На данной конференции была принята «Саламанкская декларация о принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми образовательными потребностями», которая осветила пути практической реализации инклюзивного образования. Было особо отмечено, что дети с ограниченными возможностями здоровья должны реально интегрироваться в общеобразовательную школу, а для этого необходима коренная перестройка системы образования, предусматривающая создание комфортной среды обучения и

воспитания для всех детей, не зависимо от их физических или психических возможностей.

В 2000 году в Дакаре прошел Всемирный Форум по образованию, на котором была принята Концепция образовательных действий (Dakar Frame workfor Action), обозначившая основные цели развития образования нового тысячелетия (Millennium Develop ment Goalson Education). [11]

С этого времени все больше внимание начинает уделяться проблемам инвалидов, на каждом общественном Форуме стали подниматься вопросы о нуждах людей с ограниченными возможностями здоровья, о запретах различного уровня дискриминации их прав, а также обеспечении доступа к обычным школам. Важной тенденцией изменения отношения к инвалидам является формирование новой гуманной идеологии в обществе, отношение к инвалидам не как к обузе налогоплательщиков, а как к равным членам общества, нуждающихся в более внимательном отношении, заботе и лечении.

Во «Всемирном докладе об инвалидности» сделан подробный анализ инвалидности и отношении к людям с ограниченными возможностями здоровья за последние 40 лет.[1].

В докладе были выделены важные проблемы всех сфер социальной жизни для удовлетворения потребностей инвалидов такие как: дискриминация, недостаточная поддержка служб в области здравоохранения и реабилитации, недоступность транспорта, зданий и информационных и коммуникационных технологий. Поэтому инвалиды и люди с особыми образовательными потребностями имеют более низкие показатели здоровья, образования, участия в социальной жизни и более высокие показатели нищеты. В докладе также предлагаются механизмы устранения вышеперечисленных барьеров для полноценной социализации инвалидов и успешной интеграции их в социум.

На сегодняшний день в мире насчитывается около 190 миллионов инвалидов. По статистическим данным на 2012 год в нашей республике насчитывается 138 513 детей с ограниченными возможностями в возрасте до 18 лет, что составляет 2,8 % от общего числа детского населения. В том числе, детей школьного возраста

— 93 740 детей, дошкольного возраста — 44 773. Кроме того, интегрировано в общеобразовательную среду более 9 тыс. детей, в 1286 школах организовано инклюзивное образование для 15 721 детей. 1 429 детей инклюзивно совместно со здоровыми детьми посещают 98 детских сада. [12]

Анализ нормативно-правовых документов позволил нам систематизировать социальные тенденции отношения общества к инвалидам и получение ими равных прав, а также исторические предпосылки возникновения и развития инклюзивного образования. Рассмотрим некоторые из них.

Исторические документы свидетельствуют, что инклюзивное образование фрагментарно использовалось во многих странах, особенно с тех пор как дети с ограниченными возможностями здоровья получили право на образование.

Первое упоминание об инвалидах дошло до нас из древнеегипетского источника - папируса Ebers, который содержал перечень древнейших рецептов, врачебных советов, магических целебных заклинаний. Древние египтяне изучали причины болезней, способы лечения инвалидов. Жрецы обучали слепых музыке, пению, массажу, привлекали к участию в культовых церемониях. В отдельные исторические периоды слепые составляли основную массу придворных поэтов и музыкантов. Умственно отсталые дети находились под защитой бога Озириса и его жрецов, тогда как глухие не являлись объектом внимания.

Формально первым законом, предписывающим правила в отношении с увечными, можно считать Ветхий Завет: «Не злословь глухого, и перед слепым не клади ничего, чтобы преткнуться ему, бойся Бога твоего» [13].

Вместе с тем в том же Левите сказано: "Никто, у кого на теле есть недостаток, не должен приступать - ни слепой, ни хромый, ни уродливый" [13, 20]. «Ни один человек из семени Аарона - священника, у которого на теле есть недостаток, не должен приступать, чтобы приносить жертвы Господу; недостаток на нем, поэтому не должен он приступать, чтобы приносить хлеб Богу своему...» [13, 20].

Таким образом, можно отметить двойственное отношение к инвалидам, с одной стороны, их нельзя было обижать, а с другой,

они не являлись полноценными гражданами и не имели права участвовать в жертвоприношениях, что тем самым демонстрирует ущемление прав инвалидов.

В Древней Греции и Риме дети-инвалиды, как правило, уничтожались. Например, в Спарте, где существовал культ тела, детей с психическими и физическими недостатками сбрасывали со скалы, в Древнем Риме убивали.

Великие философы Античности по-разному относились к детям-инвалидам, в большей степени негативно, считая их обузой государства. Так, Сократ считал, что решение о своей нужности и ненужности, а соответственно и об уходе из жизни, должен принимать сам человек и никто другой. Не имеет права решать этот вопрос даже общество. [14] Таким образом, Сократ высказывался против умерщвления детей-инвалидов.

Аристотель придерживался противоположного мнения, он писал: «Пусть в силе будет тот закон, что ни одного калеки ребенка кормить не следует». [15] Сенека утверждал: «Мы убиваем уродов и топим детей, которые рождаются на свет хилыми и обезображенными. Мы поступаем так не из-за гнева и досады, а руководствуясь правилами разума: отделять негодное от здорового». [16]

Такое отношение к инвалидам бытовало очень долгое время, даже, несмотря на появление христианства, которое пропагандировало человеколюбие, милосердие, жалость. Инквизиция считала детей-инвалидов «детьми дьявола», поэтому пытала их и сжигала на кострах. Иногда калеки в роли шутов привлекались развлекать знать при дворах вельмож. Также открывались специальные учреждения для изоляции инвалидов от общества.

В Древнем Востоке детей-инвалидов также умерщвляли, так как считали их одержимыми джиннами, психически нездоровых людей заковывали в цепи в дальней комнате дома, однако с появлением ислама отношение к ним стало меняться.

Посланник Аллаха говорил, что нужно к инвалидам относиться хорошо, своими гуманными поступками он это подтверждал. Мухаммед часто общался с инвалидами, угощал их и оказывал помощь.

В период своего правления Мухаммед провел множество реформ, одна из которых касалась инвалидов. В результате этой реформы были созданы условия для их самореализации в социуме. Они имели право активно участвовать в социальной и трудовой жизни общества.

Помощь инвалидам и общение с ними в Коране считается одной из форм садака. Среди сподвижников и последователей Мухаммеда было много людей с ограниченными возможностями здоровья. Так имам Абдулла бин Умм Мактум, которому посвящено несколько аятов в Коране, был незрячим. Мухаммед назначал его тринадцать раз имамом во время намаза. [17]

Таким образом, великий пророк своим примером учил всех относиться доброжелательно к немощным и больным людям.

В западных странах стало меняться отношение к инвалидам в лучшую сторону в эпоху Возрождения - времени гуманистических идей о равенстве всех людей. Джордано Бруно (1548-1600) в своем произведении «О героическом энтузиазме» писал: «... никому не могут быть поставлены в вину глупость и условия пола, как нельзя ставить в вину телесные недостатки и уродства, ибо, если при таких условиях и имеются недостатки и ошибки, то приписать это должно природе, а не отдельному лицу». [18]

Такие яркие представители того времени как Х. Л. Вивес (1492—1540), В. Ратне (1571 — 1635), Я. Коменский (1592—1670) организовывали помощь инвалидам. Великий чешский педагог Ян Амос Коменский считал, что все дети и дети-инвалиды, в том числе имеют право на обучение. Он писал: «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 не человека». [19]

В XVI веке монахиня Тереза Авильская (1515—1582), впоследствии канонизированная, отвечавшая за монахинь, у которых развилась истерия, под угрозой испанской инквизиции убедительно доказывала, что ее подопечные не одержимы, а скорее, «как будто больны».

В самом выражении «как будто» мы встречаемся с первым предположением, что сознание болеет точно так же, как и тело. Это

важное предположение, возникшее как своеобразная метафора, со временем было принято за факт: вышло из употребления выражение «как будто» и люди начали рассматривать психическое заболевание как нечто реальное [20].

Немецкий философ Иоганн Вейер (1515—1588) был настолько удручен заточением, пытками и сожжением людей, обвиняемых в колдовстве, что предпринял попытку исследовать данную проблему. В книге «Хитрость демонов», которая противоречила «Молоту ведьм» — руководству для охотников на ведьм — он утверждал, что значительная часть заключенных за колдовство, в действительности больны душой или телом, следовательно, против невинных людей совершилась неслыханная несправедливость. Труд Вейера снискал одобрение у нескольких выдающихся врачей и теологов того времени, однако в большей степени книгу встретили неистовыми протестами.

Только благодаря Ж. Ж. Руссо (1712-1778) произошел поворот в отношении к инвалидам. «От природы, — говорил Руссо, — все люди равны. Это не значит, что сильный и слабый равны по силе. Они равны относительно права на жизнь. И если такое равенство признается, то сильный помогает слабому выжить. Тогда слабый чувствует себя равным сильному».

Руссо констатировал, что естественное неравенство людей проявляется, прежде всего, в неравенстве общественных условий. «А потому гуманизм современного общества проявляется в том, что оно стремится создать равные условия для самых безнадежных инвалидов, а не в том, чтобы, ссылаясь на их «неполноценность», просто отбраковывать этих людей или заключать в специальные резервации.

Современное общество становится настолько богатым, чтобы позволить себе быть гуманным» . [20]

Практическим реализатором высказанной идеи Жан-Жака Руссо о воспитании инвалидов был Иоганн Генрих Песталоцци (1746—1827), который проводил педагогические эксперименты, обучая и воспитывая детей-сирот и детей-инвалидов. В своем имени Иоганн Генрих Песталоцци применил интеграционный подход совместного обучения здоровых детей и детей с психофизиологическими нарушениями.

В это же время было объявлено о всеобщем праве на образование, что способствовало и об утверждению права на образовании для детей-инвалидов. Во многих европейских странах был принят закон о всеобщем бесплатном начальном образовании. В этот период начинает формироваться система специального образования, разрабатываются методики обучения и воспитания детей с различными нарушениями здоровья. Появляются специальные учреждения для глухонемых и слепых.

Вообще, первые школы для детей-инвалидов появились в Испании в 1578 году, это были школы для глухих, затем в Англии в 1648 году, во Франции в 1770, школы для слепых появились во Франции в 1670 году. Обучение умственно отсталых детей начинается только в 19 веке. Первые педагогические эксперименты обучения умственно отсталых детей были проведены Хансен и Липпестад в Норвегии в 1871 году.

Большой вклад в изучении вопросов слабоумия внесли Э.Сеген, Ф.Пиннель, Ж. Эскироль, Ж.Итар, С. Гейнике, А. Цейне, В. Гаюи, Ш.Эппе, А. Бланше, М.Монтессори, Ф.Пляц, и др. Первые частные школы для умственно отсталых детей открывает Э.Сеген в США. В этих школах Э.Сеген разработал систему обучения и воспитания слабоумных детей, большой акцент в педагогической системе он сделал на трудовом и физическом воспитании. Методические пособия Э.Сегена до сих пор очень актуальны и популярны среди специалистов.

Затем появляются учреждения для обучения умственно отсталых детей в Лондоне в 1891 году. Однако правила пребывания детей в специальных школах были довольно жесткими: дети были определены в специальные школы на долгий срок (не менее 3 лет), им не разрешалось покидать территорию учреждения. [21]

Первая школа для обучения детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата была создана в Лондоне в 1865 г.

Однако, несмотря на политические, социальные перемены в отношении инвалидов, в обществе продолжала оставаться идея о сегрегации инвалидов. Прикрываясь идеями всеобщего бесплатного образования, многие европейские государства осуществляли политику сегрегации из общества детей с нарушениями в развитии. Часто она приобретала жестокие, насильственные формы изоляции

детей-инвалидов в специальные учреждения, более того, появлялись государственные программы обязательной стерилизации людей с различными отклонениями в развитии, чтобы не «загрязнять генофонд нации» [22].

В 60-е годы 20 века во многих странах мира изоляция людей в специальные учреждения стала рассматриваться как нарушение их прав и «губительное навешивание ярлыка». [21]

В результате чего в Европе и Америке люди-инвалиды, их родители, адвокаты вышли на демонстрации против дискриминации в обществе и образовании.[23] Волна протестов людей-инвалидов способствовала массовому закрытию специальных интернатов, психиатрических клиник и лечебниц.

В следующее десятилетие 20 века скандинавские ученые Н. Бенк-Миккельсон и Б. Нирье предлагают новый термин - «нормализация» - для создания условий соблюдения прав людей-инвалидов на полноценную жизнь в социуме и самореализацию. [inkljuz.obraz.._statya.Sigal.N.G._.pdf24, 25]

Принцип нормализации в отношении людей с ограниченными возможностями в развитии явилась противопоставлением медицинской модели инвалидности. 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. [26]

В результате деятельности ООН по защите интересов и прав инвалидов 1981 год был объявлен годом инвалидов, была

разработана Программа помощи инвалидам. Примерно в это же время в США появляется термин «inclusion» - «включение», предполагающий «реформирование школ и перепланировку учебных помещений так, чтобы они отвечали нуждам и потребностям всех детей без исключения». [27]

Включение как действие означает борьбу против исключения и таких социальных болезней, как расизм, убеждение в превосходстве одного пола над другим и т. п. Включение как действие означает обеспечение гарантий поддержки тем, кто в ней нуждается, в какой бы форме она им ни потребовалась. Создание и обеспечение работы систем поддержки — не одолжение со стороны общества, а его обязанность. [28]

Этому процессу в США предшествовали многочисленные педагогические поиски, эксперименты путей интеграции в обучении. М. Рейнольдс в 1962 г. разрабатывает программу специального образования для детей с ограниченными возможностями здоровья для их обучения и воспитания в массовой школе. [29]

Затем американский ученый И. Дено использовал новую модель образования детей с ограниченными возможностями в развитии - «Каскад» [30]. Каскад предполагает участие «особого ребенка» в различных воспитательных мероприятиях, проводимых общеобразовательными учреждениями, с целью его активного взаимодействия со здоровыми сверстниками (mainstream).

В 1975 г. в США был принят закон «Об образовании детей-инвалидов», который обеспечивал соблюдение их прав на качественное образование на государственные средства. [31]

Осуществление интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья в практику массовой школы в США повлекло за собой огромное количество проблем. Ратнер Ф.Л. и Сигал Н.Г. связывают эти проблемы с недостаточной профессиональной подготовкой учителей, не умением их создавать условия для полноценного обучения, воспитания и развития детей с особыми образовательными потребностями. [26]

Изучение зарубежного опыта инклюзивного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья показал, что все страны находятся на различных этапах внедрения инклюзивного

образования. Это, прежде всего, зависит как от уровня развития стран, так и сложности и многофакторности процессов инклюзии, которые нельзя внедрить мгновенно. Например, в Финляндии, Норвегии, Италии и Канаде уже на протяжении нескольких десятилетий почти все школы являются инклюзивными. На сегодняшний день в Норвегии 95% инвалидов и детей с ОВЗ занимаются в обычных школах, в Германии же - всего лишь 22%. [32]

В некоторых странах с развитой системой инклюзивного образования доминирует тенденция инклюзивного обучения, когда ребенок получает образование в общей школе (Великобритания, Италия, Канада, США, Норвегия, Австралия), в других – подход интеграции, когда ребенок получает образование либо в специальной школе, либо в специальных классах коррекции при обычной школе, но проводит внеурочное время вместе со здоровыми детьми (Франция, Германия, Голландия, Финляндия, Бельгия).

Мы выделяем несколько подходов в мировой практике инклюзии. Существуют страны, где инклюзивное обучение декларируется и реализуется (Италия, Канада); где инклюзивное обучение декларируется, но практически не используется (Германия (около 5% детей с нарушениями в развитии учатся в общих школах), где инклюзивное обучение не декларируется, но начинает уже использоваться (Россия, Беларусь, Казахстан).

Внедрение инклюзивного образования получило широкое распространение и в таких молодых развивающихся странах как Хорватия и ЮАР. Это вызывает потребность в поиске инновационных подходов к организации инклюзивного образования, подготовки педагогических кадров, а также определении способов обеспечения возможности саморазвития и самореализации личности. В Хорватии инклюзивное образование распространяется с 1991 года, после принятия Закона «Об образовании». На сегодняшний день 72,6% начальных школ Хорватии принимают участие в инклюзии.

В республике накоплен большой опыт реализации инклюзивного образования благодаря хорошо разработанной законодательной базе: государство осуществляет дополнительное

финансирование инклюзивных учреждений, школы предоставляют различные модели образовательной интеграции [33], предполагающие обучение по трем видам программ: общеобразовательной, адаптированной и специальной, в соответствие с индивидуальным учебным планом, ученики с особыми образовательными потребностями обеспечиваются транспортировкой в школу и вспомогательным персоналом, учителя, работающие со школьниками с ограниченными возможностями, получают почасовую надбавку к заработной плате, созданы адаптационные условия проведения экзаменов для учеников со специальными образовательными потребностями (адаптированный экзаменационный материал, специальные учебные пособия, адаптированное оборудование, частичное освобождение от экзамена для слепых, продолжительное время экзамена) и др.

Несмотря на успешное осуществление практики инклюзивного образования в Хорватии имеется большое количество нерешенных вопросов инклюзии: совершенствование подготовки педагогических кадров, отработка механизмов финансирования, создание специальных условий в организациях образования, создание учебно-методического обеспечения.

Инклюзивное образование в ЮАР стало возможно после первых демократических выборов в 1994 году. Были провозглашены права всех граждан на образование, в том числе и людей с ограниченными возможностями здоровья. С этой целью в 1996 году создается Национальная комиссия по особым потребностям в образовании и обучения (NCSNET) и Национальный комитет по образованию Сопутствующие услуги (NCESS). (in October 1996 the Ministry appointed a National Commission on Special Needs in Education and Training (NCSNET) and a National Committee on Education Support Services (NCESS). Появились вспомогательные центры по распространению инклюзивного образования. В 2001 году издается White Paper, в которой подчеркивается, что все учащиеся имеют право на образование и поддержку государства. Она предполагает, что образовательные структуры могут удовлетворить потребности всех учащихся, признания и уважения их различий (Hay и Beyers, 2011).

[34] Однако широкого внедрения инклюзивного образования в практику не произошло. Демократические преобразования в ЮАР не до конца распространились на систему образования. Существуют ограничения в получении образования для многих детей по субъективным и объективным факторам.

Опыт зарубежных стран говорит о том, что успеваемость и результаты всех учеников в школе, воспринявшей идеи инклюзивности, улучшаются. Кроме того, страны все больше понимают неэффективность существования различных организационных, управленческих структур и систем услуг в дорогом и финансово неоправданном варианте специального образования.

Активное внедрение инклюзивного образования в практику потребовало модернизации системы подготовки профессиональных кадров. Рассмотрим некоторые аспекты подготовки будущих специалистов в зарубежной высшей школе.

Одной из развитых стран в области инклюзивного образования является Финляндия. Вузовская подготовка учителей в Финляндии предполагает включение знаний и навыков по работе с детьми с ограниченными возможностями, включая составление индивидуальной программы обучения, навыки командной работы, овладение различными технологиями дифференцированного и индивидуального подхода к учащимся.

Также в Финляндии ведется подготовка таких специалистов для общеобразовательной школы, как: специальный педагог, социальный работник, помощник учителя. На каждые 7 учителей - предметников школы приходится 1 специальный педагог, который проводит занятия с отстающими детьми.

В Финляндии профессия учителя является одной из самых уважаемых и популярных профессий. В процессе реформирования системы образования Финляндии в 70-80 – х годах прошлого века большое внимание было уделено изменению подготовки педагогов для всех ступеней образования и статуса профессии педагога, поскольку «качество системы образования не может быть выше качества работающих в ней учителей».

Важными компетенциями в подготовке учителей являются: уметь отвечать на вызовы образованию, готовить учащихся, учиться

всю жизнь, знать свой предмет, иметь высокий уровень морали и этики и т.п.

Главная цель учебы в университете – научить студентов самостоятельно проводить исследования, чтобы они постоянно искали новые методы преподавания. Кроме исследовательской деятельности на педагогическом факультете большое внимание уделяется формированию у будущих педагогов умения наблюдать, анализировать и понимать индивидуальные нужды учащихся. Ключевой момент подготовки современного учителя в Финляндии – готовность к реализации инклюзивной практики. Учителя должны уметь определять нужды каждого ребенка, работать с родителями, со специальными педагогами, чтобы практиковать умения обучать и воспитывать школьников с различными трудностями в обучении и проблемами в развитии. [35]

Подготовка педагогов в Норвегии осуществляется поэтапно с учетом принципов интеграции и дифференциации процесса обучения. Процесс подготовки педагогов также должен поддерживать межпредметные связи, быть практически ориентированным и строиться с учетом принципов дидактики и требований к профессиональной компетенции (Olsen, 2013.)

Также в Норвегии действует концепция адаптивного обучения подготовки будущих специалистов, что требует от педагогов умения адаптировать процесс преподавания к различным потребностям учеников. Кроме того, для мотивации и раскрытия потенциала учащихся очень важно применять различные методики и ставить понятные для детей учебные задачи (Министерство образования и науки Норвегии, 2010–2011). Существует мнение, что к различным учащимся должны применяться различные подходы. В ходе посещения учреждений также сделано наблюдение о том, что из-за того, что дети с особыми потребностями учатся в обычных классах, со временем их одноклассники начинают воспринимать их такими, какие они есть.

Обязанностью преподавателей является адаптация методик обучения к потребностям учеников с различным потенциалом и независимо от социокультурной принадлежности. [36, 28]

В США в подготовке будущего учителя инклюзивной школы уделяется большое внимание формированию таких важными

профессиональных качеств, как высокий уровень профессиональной социальной адаптированности, лабильности, эмпатийности, рефлексивности, а также выраженными перцептивными, коммуникативными и организаторскими способностями.

В Германии инклюзивное образование стало практиковать позже, чем в других западных странах. Довольно большие изменения наблюдаются в области подготовки преподавателей. Сначала формируется отношение к инклюзии на ценностном уровне, затем обсуждаются конкретные принципы организации учебного процесса. В Германии существуют три модели подготовки учителей.

В некоторых странах остается старая модель, при которой курсы обучения специальных педагогов и предметников традиционно независимы друг от друга.

Есть два университета, где сначала дается основная подготовка, в процессе которой изучаются вопросы, связанные как с общей, так и с коррекционной педагогикой и психологией, а уже потом начинается специализация по предметам. Выпускник такого вуза должен уметь, например, преподавать физику особым детям и при этом учить весь класс. Он получает два диплома - учителя общеобразовательной школы и специального педагога. Но это касается только работы с учениками, имеющими легкие нарушения.

И имеется смешанная модель подготовки, которая осуществляется во всех прочих педагогических университетах. Там для студентов (независимо от дисциплины, которую в дальнейшем они собираются преподавать) вводится специальный обязательный предмет, подразумевающий подготовку в русле инклюзивного подхода. Это происходит за счет небольшого уменьшения часов остальных изучаемых курсов. [37]

В современных условиях одним из перспективных направлений модернизации системы образования в нашей стране является инклюзивное образование. На сегодняшний день существуют такие государственные документы, которые обеспечивают права детей с ограниченными возможностями в развитии на получение образования, как: Конституция Республики Казахстан, Законы Республики Казахстан «О правах ребенка в Республике Казахстан»,

«Об образовании», «О социальной и медико-педагогической коррекционной поддержке детей с ограниченными возможностями», «О социальной защите инвалидов в Республике Казахстан», «О специальных социальных услугах».

Начиная с 2004 года, в Казахстане ведется интенсивная подготовка к постепенному переходу к инклюзивному образованию. Был создан национальный научно-практический центр коррекционной педагогики, который проводит научные исследования по внедрению инклюзивного образования, на базах общеобразовательных школ реализуются экспериментальные площадки инклюзивных классов по созданию безбарьерной среды для образования детей с ограниченными возможностями здоровья.

Сегодня 27% детей с ограниченными возможностями обучаются в общеобразовательных школах со здоровыми сверстниками. Квота приема инвалидов в вузы увеличена с 0,5% до 1%. Высшее образование получают 570 студентов с инвалидностью. [38]

В настоящее время коррекционно-педагогическую поддержку детям с ограниченными возможностями оказывает 17 реабилитационных центров, 133 кабинета психолого-педагогической коррекции, 558 логопедических пунктов при школах.

Таким образом, следует отметить, что развитие и становление идеи инклюзивного образования начало осуществляться с древнейших времен, однако массовое распространение на практике получило только в конце 20 века. Анализ исторических документов показал, что отношение различных обществ к людям с ограниченными возможностями здоровья и процессу их включения в образовательную среду в истории человечества весьма неоднозначное.

В силу различных социально-политических процессов сегодня, во всех странах мира, в том числе и в Казахстане уделяется огромное внимание интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья в систему общего образования и подготовке профессиональных кадров. В связи с чем, появляются новые модели практической реализации инклюзивного образования, которые позволяют нам найти оптимальные пути для успешного

саморазвития и самореализации всех людей независимо от их физических и психических возможностей.

Вопросы для самоконтроля:

1. Когда появилась идея инклюзивного образования?
2. Назовите первый правовой документ реализации прав людей с ограниченными возможностями здоровья.
3. Из какого древнего источника дошли до нас сведения об инвалидах?
4. Как относились к инвалидам в Древней Греции?
5. Как относились к инвалидам на Древнем Востоке?
6. Когда стало меняться отношение к инвалидам на Востоке?
7. Где появились первые школы для инвалидов?
8. В чем сущность Концепции «нормализации»?
9. Какие существовали программы образования детей-инвалидов?
10. Какие подходы инклюзии вы знаете?
11. Когда стало внедряться инклюзивное образование в Казахстане?

Задания для самостоятельной работы:

1. Составьте аннотации к международным нормативно-правовым документам в области инклюзивного образования: «Декларация прав инвалидов» (1975г.), «Саламанкская декларация» (1994г.), «Конвенция о правах инвалидов» (2006).

2. Составьте аннотации к отечественным нормативно-правовым документам в области инклюзивного образования: Государственная программа развития образования Республики Казахстан на 2011–2020 годы. Астана, Акорда, 7 декабря 2010 года № 1118, Закон Республики Казахстан «О правах ребенка в Республике Казахстан» от 8 августа 2002 года № 345-ІІ, Закон Республики Казахстан «Об образовании» (с изменениями и дополнениями по состоянию на 04.07.2013 г.), Закон Республики Казахстан «О социальной защите инвалидов в Республике Казахстан» (с изменениями и дополнениями по состоянию на 05.07.2011 г.)

3. Напишите реферат на тему: «Развитие инклюзивного образования в зарубежных странах» (страна на выбор)

Основная литература:

1. Мовкебаева З.А., Сулейменова Р.А. Основы инклюзивного образования. – А., 2014
2. Педагогика и психология инклюзивного образования/ под ред. Ахметовой Д.З. – Казань: Изд-во «Познание» Института экономики, управления и права, 2013. – 204 с.
3. Сунцова А.С. Теории и технологии инклюзивного образования: учебное пособие. – Ижевск: Удмуртский университет, 2013. – 110с.

Дополнительная литература:

1. Сулейменова Р.А. Методологические подходы к развитию инклюзивного образования Республики Казахстан// Открытая школа. – №7. – Сентябрь, 2012
2. Ерсарина А.М. Развитие инклюзивного образования в Республике Казахстан// Открытая школа. – №1. – Январь, 2012.
3. Овчинникова Т.С. К вопросу изучения опыта инклюзивного образования зарубежом//[www.google.ru/webhp hl=ru/&gws_rd=ssl#newwindow=1&q=\)](http://www.google.ru/webhp?hl=ru/&gws_rd=ssl#newwindow=1&q=)
4. Яценко О.Ю. Инклюзивное образование детей с ограниченными возможностями здоровья <http://nsportal.ru/shkola/korreksionnava-pedagogika/library/2012/09/08/inkluzivnoe-obrazovanie-detey-s-ogranichennymi>
5. Ратнер Ф. Л., Сигал Н. Г. История становления и развития идей инклюзивного образования: международный опыт //Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики . - Тамбов: Грамота, 2012. № 12, С. 162-167.
6. Егорова Т.В. Социальная интеграция детей с ограниченными возможностями: Учеб. пособие. - Балашов: Николаев, 2002. - 80с.
7. Ярская-Смирнова Е. Р., Лошакова И. И. Инклюзивное образование детей-инвалидов // Социологические исследования. 2003. № 5.
8. Елисеева И.Г. Инклюзивное образование в Финляндии// Открытая школа. - №7. – 2014. –С.12-17.
- 9.

10.Кесялахти Э., Вяюрюнен С. Претворяя в жизнь идеи инклюзивного образования: опыт соседних стран. - Издательский Центр Лапландского Университета Рованиеми 2013, 133с.

1.2 Основные идеи, концепты и понятия инклюзивного образования

Модернизация системы образования РК имеет гуманистическую направленность, особое место в которой занимает образование детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных учреждениях.

Процесс позитивной интеграции учащихся с ограниченными возможностями здоровья в социум является для них сложным этапом социализации. Несмотря на интеграционные процессы в образовательной сфере, проблема обучения таких детей остается сложной. Приоритетным направлением в обучении детей с ограниченными возможностями здоровья является внедрение инклюзивного образования.

Во многих стратегических документах государственной образовательной политики (Государственная Программа развития образования РК на 2011-2020 годы, Законах Республики Казахстан «О правах ребенка в Республике Казахстан», «Об образовании», «О социальной и медико-педагогической коррекционной поддержке детей с ограниченными возможностями», «О социальной защите инвалидов в Республике Казахстан», «О специальных социальных услугах» и др.) определяется в качестве одной из важных задач развитие инклюзивного образования.

В Законе Республики Казахстан «Об образовании» от 27 июля 2007 года с изменениями и дополнениями по состоянию на 13.01.2015 г.) инклюзивное образование - совместное обучение и воспитание лиц с ограниченными возможностями, предусматривающие равный доступ с иными категориями обучающихся к соответствующим образовательным учебным программам обучения, коррекционно-педагогическую и социальную поддержку развития посредством обеспечения специальных условий. (3, Статья 21-3)

Для определения теоретико-методологических основ реализации инклюзивного образования необходимо рассмотреть основные термины, которые используются в научной литературе, а именно: инклюзивное образование, интеграция, мейнстриминг, инвалидность, лицо с ограниченными возможностями здоровья, ограничение жизнедеятельности, социальная недостаточность, нарушение.

Понятие «инклюзивное образование» (от франц.inclusif – включающий в себя) для нашей страны является относительно новым - термин, используемый для описания процесса обучения детей с ограниченными возможностями в развитии в (массовых) школах. Анализ имеющихся научных исследований по проблемам инклюзивного образования показал, что на сегодняшний день в мировой практике отсутствует единое общепринятое понимание термина «инклюзивное образование».

Инклюзивное образование понимается как процесс совместного воспитания и обучения лиц с ОВЗ с нормально развивающимися сверстниками, в ходе которого они могут достигать наиболее полного прогресса в социальном развитии (13).

Первая группа ученых считают, что инклюзивное образование – это единая образовательная среда, в условиях которой учащиеся с ограниченными возможностями здоровья не только обучаются по одной образовательной программе с их здоровыми сверстниками, но и участвует во всех программных мероприятиях. Ребенок с ограниченными возможностями здоровья не просто физически включается в общеобразовательный класс, но и обучается в полном соответствии со школьными правилами. (Э.Кован, Р.Джексон,)

Вторая группа ученых представляют инклюзивное образование, как процесс и практику обучения учащихся с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных школах, расположенных рядом с местом их проживания в условиях которых им предоставляется необходимая поддержка. (Д.Э. Волгц, А. Ранзаглия и др.) Данные ученые считают, что дети с ограниченными возможностями здоровья могут полноценно взаимодействовать со своими сверстниками, учителями в процессе урочной и внеурочной деятельности в массовой школе. В основе данного подхода лежит аксиологическая идея о ценности и

уникальности каждого ребенка, независимо от их индивидуальных различий.

Третья точка зрения на сущность понятия «инклюзивное образование» связана с теорией оптимизации учебно-воспитательного процесса и представляет собой создание гибкой образовательной системы, в которой обеспечивается доступность образования для всех, в плане приспособления к различным нуждам всех детей, что обеспечивает доступ к образованию для детей с особыми потребностями. (Д.Рондак, С.Н. Сорокоумова, Ульф Янсон и др.)

Инклюзивное образование старается разработать подход к преподаванию и обучению, который будет более гибким для удовлетворения различных потребностей в обучении и воспитании детей, а также отмечает, что инклюзивное образование предполагает, что разнообразию потребностей учащихся должен соответствовать континуум сервисов, в том числе образовательная среда, наиболее благоприятная для них. В основе практики инклюзивного обучения лежит идея принятия индивидуальности каждого учащегося и, следовательно, обучение должно быть организовано таким образом, чтобы удовлетворить особые потребности каждого ребёнка». (39).

Шведский ученый У.Янсон определяет инклюзию как принцип «организации образования является явлением социально-педагогического характера. Соответственно, инклюзия нацелена не на изменение или исправление отдельного ребенка, а на адаптацию учебной и социальной среды к возможностям данного ребенка» (40).

При всех различиях в подходах к определению сущности понятия «инклюзивное образование», в них можно выделить общее:

- все дети, независимо от физических, психических, интеллектуальных различий принимают участие в общешкольных мероприятиях;

- дети с ограниченными возможностями здоровья обучаются в одном классе со своими сверстниками по месту жительства.

С учетом сказанного выше, следует отметить, что в своем исследовании, мы придерживаемся определения сущности

инклюзивного образования, данное третьей группой ученых, которая рассматривает инклюзивное образование как гибкую образовательную систему, обеспечивающую доступность всем детям, независимо от физических, психических, интеллектуальных, культурных, этнических различий.

Анализ различных научных источников позволил нам уточнить понятие «инклюзивное образование». Инклюзивное образование – это целостный процесс обучения и воспитания всех детей, независимо от их физических, психических, социально-культурных особенностей, в одном общеобразовательном учреждении по месту жительства, в котором учитываются их образовательные потребности и создаются комфортные условия для саморазвития и самореализации личности.

Все это позволяет взрослому человеку стать равноправным членом общества, снижает риски его сегрегации и изоляции. Общепринятым считается, что инклюзивное образование – это процесс развития общего образования, подразумевающий доступность образования для всех, что и обеспечивает доступ к образованию детям с особыми потребностями.

Наряду с понятием «инклюзивное образование» в научной лексике и образовательной практике часто используется термин «интеграция детей с особыми образовательными потребностями в массовую школу».

Интеграция (лат. *integration* - восстановление, восполнение от *integer* - целый) - 1) объединение дифференцированных частей и функций системы, организма в целое; 2) процесс сближения и связи наук, происходящей наряду с процессами их дифференциации. (41)

Интеграция - объединение в целое, в единство каких-либо элементов, восстановление какого-либо единства; в теории систем - состояние взаимосвязи отдельных компонентов системы и процесс, обуславливающий такое состояние.

Интеграция детей с особыми образовательными потребностями в массовую школу предполагает перенос элементов специального образования в систему общего образования и означает обучение детей с психическими и физическими нарушениями в системе общего образования, которая не изменяется с учетом потребностей детей данной категории ни методически, ни психологически, ни

технически, более того для учеников с ограниченными возможностями здоровья создаются отдельные классы в массовой школе. Таким образом, интеграция способствует социализации детей с ограниченными возможностями здоровья, но не удовлетворяет их образовательные потребности, в отличие от инклюзивного образования. Понятия «инклюзия» и «интеграция» характеризуют разную степень включенности детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в образовательную систему.

Ковалев Е.В. и Староверова М.С. считают, что главное отличие процесса инклюзии от интеграции состоит в том, что при инклюзии у всех участников образовательного процесса меняется отношение к детям с ОВЗ, а идеология образования изменяется в сторону большей гуманизации учебного процесса и усиления воспитательной и социальной направленности обучения. Таким образом, инклюзия скорее является социокультурной технологией, а интеграция – это образовательная технология. (42, 28)

Инклюзивное образование предполагает решение проблемы образования детей с ограниченными возможностями за счет адаптации образовательного пространства, школьной среды к нуждам каждого ребенка, включая реформирование образовательного процесса, (перепланировку учебных помещений так, чтобы они отвечали нуждам и потребностям всех без исключения детей, необходимые средства обучения согласно типу отклонения развития ребенка, психологическую и методическую готовность учителей, и другое). [43]

Таким образом, инклюзия предполагает включение детей со специальными образовательными потребностями в учреждения, где считается важным снять все барьеры на пути к полному участию каждого ребенка в образовательном процессе.

Введение инклюзивного обучения рассматривается как высшая форма развития образовательной системы в направлении реализации права образования в соответствии с его познавательными возможностями и адекватной его здоровью среде по месту жительства.

Инклюзивное обучение и воспитание – это долгосрочная стратегия, рассматриваемая не как локальный участок работы, а как

системный подход в организации деятельности общеобразовательной системы по всем направлениям в целом.

Инклюзивная форма обучения касается всех субъектов образовательного процесса: детей с ОВЗ и их родителей, нормально развивающихся учащихся и членов их семей, учителей и других специалистов образовательного пространства, администрации, структур дополнительного образования. Поэтому деятельность общеобразовательного учреждения должна быть направлена не только на создание специальных условий для обучения и воспитания ребенка с ОВЗ, но и на обеспечение взаимопонимания как между педагогами (специалистами в области коррекционной и общей педагогики), так и между учащимися с ОВЗ и их здоровыми сверстниками [44]

Одной из формы интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья в массовую школу является мейнстриминг, весьма популярный в зарубежной образовательной практике, сохранившейся до наших дней в некоторых европейских странах. Анализируя состояние инклюзивного образования за рубежом Т.С. Овчинникова определяет мейнстриминг как важную стратегию социализации детей с ограниченными возможностями в развитии, когда они включены в досуговую и воспитательную деятельность во внеурочное время в общеобразовательной школе для того, чтобы развивать в детях с ограниченными возможностями социальные навыки взаимодействия и общения. [45]

Понятия «инвалид» и «инвалидность» трактуются учеными с нескольких позиций. Самые распространенные медицинская и социальная модели понимания инвалидности. Само слово "инвалид" (англ. *invalid*) в переводе на русский язык означает "больной, болезненный, нетрудоспособный, неполноценный".

Инвалидность (лат. *invalidus* — букв. «несильный», *in* — «не» + *validus* — «силач») - состояние человека, при котором имеются препятствия или ограничения в деятельности человека с физическими, умственными, сенсорными или психическими отклонениями. [41]

Согласно заключению ВОЗ под *инвалидностью* понимается любая потеря или нарушение психологической, физиологической или анатомической функции так, как считается нормальным для

среднего человека, а также трудность, вытекающая из недостаточности или инвалидности, которая мешает человеку полностью или частично выполнять какую-то роль в жизни (включая влияние возраста, пола и культурной принадлежности).

Медицинская модель рассматривает инвалидность как свойство, присущее человеку в результате болезни, травмы или иного воздействия на состояние здоровья, которое требует медицинской помощи в виде непосредственного лечения у специалистов. Инвалидность по этой модели требует медицинского или иного вмешательства или лечения с тем, чтобы «исправить» проблему человека.

От детей с инвалидностью в рамках модели ожидается приспособление к существующей среде и обществу. Зачастую забывается о том, что у детей-инвалидов также есть их права человека, в частности права быть принятыми такими, какие они есть и право на получение дошкольного и школьного образования. Зачастую их пытаются интегрировать в существующую среду (не путать интеграцию и инклюзию). При такой «интеграции» проблема все еще рассматривается внутри ребенка, а не в школе или детском саду, который этот ребенок посещает. [46]

С другой стороны, социальная модель рассматривает инвалидность как социальную проблему, а не как свойство человека, т.е. общество создает определенные барьеры для самореализации ребенка с ограниченными возможностями здоровья, не позволяя ему наравне со здоровыми детьми участвовать в социальной жизни, тем самым изолирует его, превращая в инвалида. Согласно социальной модели, инвалидность требует политического вмешательства, так как проблема возникает из-за неприспособленности окружающей среды, вызываемой отношением и другими свойствами социального окружения. [46МБОУ гимназия №103 инклюзивное образование детей с ограниченными возможностями здоровья]

Таким образом, инвалидность — это сложный феномен, который является проблемой как на уровне организма человека, так и на социальном уровне.

Инвалидность рассматривается как взаимодействие между особенностями человека и свойствами окружения, где живет этот

человек, но некоторые аспекты инвалидности являются либо внутренними для человека, либо, только внешними. [41]

Инвалидность связана со способностью или неспособностью индивида осуществлять те или иные социальные функции в результате своих физических, психических, интеллектуальных, этнических и других особенностей.

Инвалидность может быть физической (например, паралич, потеря конечности, глухота), психической (например, депрессия или посттравматический стресс) и умственной (например, необучаемость). Одни люди уже рождаются с некоторыми нарушениями, другие становятся инвалидами в результате несчастного случая или болезни. Существуют различные степени инвалидности: от средней до серьезной, от временной до постоянной. Состояние инвалидов может улучшаться, если они живут в общине, которая их поддерживает, и если они имеют хорошие возможности в плане образования и трудоустройства.

Некоторые статистические данные:

- По данным Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ) в мире насчитывается 750 миллионов инвалидов.

- 80% инвалидов проживают в развивающихся странах.

- 10% населения бедных стран являются инвалидами.

- Каждый десятый ребенок в мире живет с инвалидностью.

- В бедных странах только 2–3% детей-инвалидов ходят в школу.

По материалам Всемирного банка количество инвалидов в мире значительно больше, так как многие инвалидов ведут замкнутый образ жизни, находясь в полной или частичной изоляции, и не попадают в статьи переписи. Большинство семей скрывают детей-инвалидов от общества. [47]

В Законе РК «О социальной и медико-педагогической коррекционной поддержке детей с ограниченными возможностями» и «О социальной защите инвалидов в РК» дается определение термина «ребенок-инвалид», под которым понимается лицо с тяжелыми и долговременными расстройствами организма вследствие болезней, травм, дефектов, что приводит к ограничению жизнедеятельности и необходимости его социальной защиты. [48, 49]

В последние годы понятие «инвалид» стало неоправданно заменяться другим понятием - «лицо с ограниченными возможностями здоровья», что приводит к некоторым правовым недоразумениям. Согласно Закону РК «О социальной и медико-педагогической коррекционной поддержке детей с ограниченными возможностями» ребенок с ограниченными возможностями - ребенок с физическими и (или) психическими недостатками, имеющий ограничение жизнедеятельности, обусловленное врожденными, наследственными, приобретенными заболеваниями или последствиями травм.

Лица с ОВЗ – это люди, имеющие недостатки в физическом и (или) психическом развитии. [41] В группу школьников с ОВЗ входят дети с разными нарушениями развития: нарушениями слуха, зрения, речи, опорно-двигательного аппарата, интеллекта, с выраженными расстройствами эмоционально-волевой сферы, включая аутистические нарушения, с задержкой психического развития, с комплексными нарушениями развития.

Вышеперечисленные нарушения развития детей имеют различную степень отклонений от нормы жизненных возможностей от относительно нормальных детей с временными трудностями в развитии и легко преодолеваемые в процессе обучения в массовой школе до детей с тяжелыми необратимыми патологиями нервной системы, требующие организации специальной помощи и поддержки в системе специального образования.

Различие между категориями «дети-инвалиды» и «дети с ограниченными возможностями здоровья» состоит в том, что дети-инвалиды характеризуются наличием стойкого расстройства функций организма, приводящее к необходимости его социальной защиты.

Инвалидность всегда является следствием какого-либо нарушения (недостатка, аномалии) в развитии организма. Нарушение – это отклонение от нормы, которое может быть временным или постоянным в результате психологической, физиологической или анатомической травмы, болезни, условий жизни и т.п.

Считаем необходимым ввести еще одно важное понятие как «норма». *Норма* предполагает такое сочетание личности и социума,

когда она бесконфликтно и продуктивно выполняет ведущую деятельность, удовлетворяет свои основные потребности, отвечая при этом требованиям социума соответственно ее возрасту, полу, психосоциальному развитию. Актуальны несколько значений этого понятия.

Среднестатистическая норма – уровень психосоциального развития человека, который соответствует средним качественно-количественным показателям, полученным при обследовании представительной группы популяции людей того же возраста, пола, культуры и т. д.

Функциональная норма – индивидуальная норма развития. Любое отклонение можно считать отклонением только в сопоставлении с индивидуальной тенденцией развития каждого человека.

Исследователи считают ребенка нормальным при следующих условиях:

1. когда уровень его развития соответствует уровню большинства детей его возраста или старшего возраста, с учетом развития общества, членом которого он является

2. когда ребенок развивается в соответствии с его собственным общим путем, определяющим развитие его индивидуальных свойств, способностей и возможностей, ясно и однозначно стремясь к полному развитию отдельных составных частей и их полной интеграции, преодолевая возможные отрицательные влияния со стороны собственного организма и средового окружения;

3. когда ребенок развивается в соответствии с требованиями общества, определяющими как его актуальные формы поведения, так и дальнейшие перспективы его адекватного творческого социального функционирования в период зрелости [50].

Инвалидность всегда связана с ограничением жизнедеятельности (*disability*), которая понимается как любое ограничение или отсутствие (в результате нарушения) возможности осуществлять деятельность способом или в рамках, которые считаются нормальными для человека данного возраста.

Если нарушение затрагивает функции отдельных частей организма, то ограничение жизнедеятельности относится к

сложным или интегрированным видам деятельности, обычным для индивида или организма в целом, таким как выполнение заданий, владение навыками, поведение. Основной характеристикой ограничения жизнедеятельности служит степень его проявления. [51]

Ограничение жизнедеятельности, как правило, приводит к социальной недостаточности, определяемой как социальные последствия нарушения здоровья, такой недостаток данного индивида, вытекающий из нарушения или ограничения жизнедеятельности, при котором человек может выполнять лишь ограниченно или совсем не может выполнять обычную для его положения роль в жизни (в зависимости от возраста, пола, социального и культурного положения). [51]

Основные идеи и принципы инклюзивного образования как международной практики по реализации права на образование лиц с особыми потребностями были впервые наиболее полно сформулированы в Саламанкской декларации «О принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями» (1994). Более трехсот участников, представлявших 92 правительства и 25 международных организаций, заявили в Саламанкской декларации о необходимости «провести кардинальную реформу общеобразовательных учебных заведений», признавая «необходимость и безотлагательность обеспечения образования для детей, молодежи и взрослых с особыми образовательными потребностями в рамках обычной системы образования».

В Саламанкской декларации были сформулированы следующие права детей на образование:

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

- лица, имеющие особые потребности в области образования, должны иметь доступ к обучению в обычных школах, которые должны создать им условия на основе педагогических методов, ориентированных, в первую очередь, на детей с целью удовлетворения этих потребностей;

- обычные школы с такой инклюзивной ориентацией являются наиболее эффективным средством борьбы с дискриминационными воззрениями, создания благоприятной атмосферы в общинах, построения инклюзивного общества и обеспечения образования для всех; более того, они обеспечивают реальное образование для большинства детей и повышают эффективность и, в конечном счете, рентабельность системы образования. [10]

Инклюзивное образование в полной мере реализует идею гуманистической педагогики. Гуманизация педагогического процесса предполагает концентрацию на личностно-ориентированное обучение и воспитание, которое создает атмосферу психологической безопасности и дает возможность для самореализации всех детей в социуме.

Создание гуманистической атмосферы в образовательном учреждении направлено на соблюдение основных правил взаимодействия с детьми: любить и принимать каждого ребенка таким, какой он есть, уважать права и свободу личности, верить в безграничные возможности ребенка, учитывать особенности детей в процессе организации педагогического процесса, утверждать в личности позицию активного, сознательного, равноправного со-участника совместной образовательной деятельности, отказаться от негативных методов воздействия и т.п.

Общеобразовательное учреждение, внедряющее инклюзивное образование, должно четко знать те барьеры, которые могут возникнуть в процессе обучения и воспитания детей.

В обществе существуют физические («архитектурные») и организационные («отношенческие») барьеры, стереотипы и предрассудки. В научной литературе барьеры в образовании определяются как трудности в обучении и социализации личности.

Барьеры в образовании детей с особыми образовательными потребностями рассматриваются в рамках социальной модели инвалидности. Физические («архитектурные») барьеры связаны с

окружением ученика: отсутствие пандусов, подъёмников, субтитров в телепередачах и кинофильмах и т.д.

Организационные («отношенческие») барьеры могут возникать под воздействием социальных, политических, культурологических, экономических, психологических факторов, например, негативное отношение окружающих людей к образованию детей с инвалидностью в массовой школе, недостаток ресурсов, культурные различия, несоответствие учебных планов, содержания и методов обучения потребностям учащегося, проводимая администрацией школьная политика, неготовность учителей массовой школы к работе с детьми с особыми образовательными потребностями, недостаток профессиональных компетенций учителей к работе в инклюзивной среде, страхи родителей, недостаточность социально-психологической поддержки и т.п. Барьеры могут возникать не только внутри школы, но и в местном сообществе, в национальной политике в целом. Главными условиями преодоления вышеперечисленных барьеров в образовании является: увеличение финансирования; перепланировка помещения школы; изменение культуры отношений к инвалидам, политики и практики работы общих школ; программы повышения квалификации; программно-методическое обеспечение; дополнительное кадровое обеспечение; психологическая подготовка нормально развивающихся детей и их родителей к образовательной инклюзии; программы повышения стрессоустойчивости для педагогов; нормативно-правовое обеспечение и др.

Современные общеобразовательные школы, реализующие практику инклюзивного образования, должны обеспечивать удовлетворение индивидуальных образовательных потребностей всех детей, независимо от их физических, психических, культурных, интеллектуальных возможностей, а именно:

- потребности быть успешным в жизни, в раскрытии личностного потенциала, в удовлетворении интересов, мотивов, в развитии способностей и т.п.;
- потребности в успешной социализации, нахождении своего места в обществе и полноценном социальном взаимодействии с другими членами общества;

- потребности быть успешным в будущей трудовой профессиональной деятельности.

Благодаря инклюзии происходит снижение изоляции и отчуждения обучаемого, он становится более активным, перестает чувствовать свою «особенность». Реализация инклюзивного образования требует мульти реформирования системы общего образования, которая охватывает все структурные элементы учебного заведения. В целом, инклюзивное образование представляет собой уникальный процесс доступного образования для каждого, в рамках которого ликвидируются барьеры, связанные с непохожестью обучаемых, и создаются условия для самораскрытия потенциалов, заложенных в человеке.

Вопросы для самоконтроля:

1. Дайте определение инклюзивному образованию.
2. Как вы понимаете интеграцию детей с особыми образовательными потребностями в массовую школу?
3. Назовите формы интеграции детей с особыми образовательными потребностями в массовую школу.
4. Что называется инвалидностью?
5. Какие модели инвалидности вы знаете? Что они из себя представляют?
6. Каких детей относят к лицам с особыми образовательными потребностями?
7. Какие права на образование имеют дети в соответствии с Саламанкской декларацией?
8. Какие барьеры существуют у людей с ограниченными возможностями здоровья?
9. Перечислите основные условия преодоления барьеров в системе образования.

Задания для самостоятельной работы:

1. Составьте таблицу с различными формами образования лиц с ограниченными возможностями здоровья (специальное образование, инклюзивное образование, образовательная интеграция, мейнстриминг), укажите их существенные характеристики.

2. Определите особенности развития инклюзивного образования в Казахстане.

3. Напишите эссе на следующие темы (по выбору): «Пути развития инклюзивного образования в Казахстане», «Модель инклюзивной школы», «Опыт инклюзивного образования за рубежом».

Основная литература:

1. Мовкебаева З.А., Сулейменова Р.А. Основы инклюзивного образования. – А., 2014

2. Педагогика и психология инклюзивного образования/ под ред. Ахметовой Д.З. – Казань: Изд-во «Познание» Института экономики, управления и права, 2013. – 204 с.

3. Сунцова А.С. Теории и технологии инклюзивного образования: учебное пособие. – Ижевск: Удмуртский университет, 2013. – 110с.

4. Яценко О.Ю. Инклюзивное образование детей с ограниченными возможностями здоровья
<http://nsportal.ru/shkola/korreksionnaya-pedagogika/library/2012/09/08/inklyuzivnoe-obrazovanie-detey-s-ogranichennymi>

Дополнительная литература:

1. Ковалев Е.В., Староверова М.С. Образовательная интеграция (инклюзия) как закономерный этап развития системы образования // Инклюзивное образование. Выпуск 1. – М.: Школьная книга. 2010. – 272 с

2. Мовкебаева З.А. Условия реализации инклюзивного образования в Республике Казахстан // Справочник руководителя ОУ. – № 11 (59). – 2011. – С. 64-68.

3. Семаго М.М., Семаго Н.Я. Инклюзивное образование: от методологической модели к практике // Вестник Московского городского педагогического университета / Ред. А.И. Савенков. – 2009. – № 4(14) 2010. – С.81-91.

4. Сулейменова Р.А. Методологические подходы к развитию инклюзивного образования Республики Казахстан // Открытая школа. – №7. – Сентябрь, 2012

5. Шумиловская Ю.В., Романова К.Е.// Школа будущего, 2011. – №6. – С. 51-57.

6. Ульф Янсон Раннее вмешательство, специальное образование и интеграция. - Юнисеф, 2009. -104с.

1.3 Цели, задачи, принципы инклюзивного образования

Для эффективного развития инклюзивного образования в нашей стране необходимо четко разработать концептуальные основы инклюзивного образования, которые предполагают определение его цели, задач и принципов.

В методических рекомендациях по организации интегрированного (инклюзивного) образования детей с ограниченными возможностями в развитии, разработанные МОН РК (2009г.) обозначена главная цель инклюзивного образования, которая заключается в реализации прав детей с ограниченными возможностями в развитии на получение образования по месту жительства в соответствии с их познавательными возможностями и способностями, их социальную адаптацию и интеграцию в обществе, повышении роли семьи в воспитании и развитии своего ребенка. [52]

Поставленная цель направлена на преодоление различных барьеров (социальных, физиологических и психологических) в получении качественного образования в общеобразовательных учреждениях, в приобщении к культуре, жизни в обществе в целом, тем самым соблюдая права детей на образование, самореализацию, полноценную жизнь в социуме, независимо от их физиологических, психических, интеллектуальных, культурных, этнических возможностей.

Исходя из поставленной цели, мы выделяем следующие задачи инклюзивного образования:

1. использование адаптированных образовательных программ с учетом физиологических, психических, интеллектуальных, культурных, этнических различий детей для общеобразовательных учреждений;

2. построение обучения особым образом, обеспечивающим индивидуальный педагогический подход к детям с ОВЗ с учетом специфики нарушения развития;

3. организация качественной коррекционно–реабилитационной работы с учащимися с различными формами отклонений в развитии;

4. повышение профессиональной компетентности педагогов в вопросах обучения и развития детей с различными индивидуальными возможностями;

5. обеспечение психолого-педагогического сопровождения процесса интеграции детей с ОВЗ в образовательную и социальную среду, содействия ребенку и его семье, помощи педагогам;

6. координация и взаимодействие специалистов разного профиля и родителей, вовлеченных в процессе образования;

7. формирование толерантного восприятия и отношения участников образовательного процесса к различным нарушениям развития и детям с особыми образовательными потребностями;

8. внедрение программы повышения стрессоустойчивости для педагогов;

9. расширение материальной базы и ресурсного обеспечения школы для организации обучения детей с особыми образовательными потребностями;

10. психологическая подготовка нормально развивающихся детей и их родителей к образовательной инклюзии.

Решение вышеперечисленных задач позволит в будущем получить такие важные результаты:

- полноценная социализация детей с особыми образовательными потребностями в обществе;

- реализация конституционных прав детей с особыми образовательными потребностями на качественное образование;

- самореализация всех детей в обществе, независимо от физических, психических, эмоциональных, интеллектуальных возможностей;

- повышение качества жизни семей, воспитывающих детей с особыми образовательными потребностями;

- повышение толерантности в обществе к людям с ограниченными возможностями здоровья.

В связи с тем, что инклюзивное образование для нашей страны является новым направлением модернизации системы образования, необходимо определить те противоречия и риски, которые могут

возникать в процессе его реализации, чтобы предотвратить искажения педагогической действительности.

Важными противоречиями инклюзивного образования является тот факт, что все дети имеют равные права на получение образования, однако, к сожалению, не имеют равных возможностей здоровья, в связи с чем, можно определить следующие противоречия:

- между желанием детей с ограниченными возможностями здоровья получать качественное образование наравне со здоровыми детьми и имеющимися ограничениями физических, психических, эмоциональных, интеллектуальных возможностей;

- между особенностями организации общего и специального образования детей, имеющих различные нарушения в развитии;

- между традиционными формами, методами, технологиями работы учителя и необходимостью использования дополнительных коррекционно-развивающих средств в процессе организации инклюзивного подхода;

- между желанием детей и взрослых получить высокие результаты в образовании и заботой о сохранении здоровья;

- между стандартными нормами оценки усвоения содержания образования учащимися и индивидуальным оцениванием успеваемости учеников по отношению к его возможностям;

- между стремительным ростом желания распространения инклюзивного образования и недостаточным нормативно-правовым обеспечением.

Данные противоречия не являются препятствиями для реализации инклюзивного образования, они выступают движущими силами для творческого саморазвития системы инклюзивного образования в целом и участников педагогического процесса в частности.

Реализация инклюзивного образования сопряжена с многочисленными рисками, например: отсутствует материально-техническая база образовательного учреждения, реализующее

инклюзивное образование (отсутствие пандусов, перепланировки помещений, недостаток методического обеспечения, нехватка квалифицированных специалистов и т.п.); отсутствует психолого-педагогическая подготовка педагогических кадров; слабо организовано социально-педагогическое сопровождение семьи; чрезмерное акцентирование внимания на специальном образовании в ущерб общему; отсутствие комфортных условий для воспитания, обучения, развития всех детей, независимо от их физических, психических, интеллектуальных, эмоциональных возможностей; несвоевременная организация коррекционных мероприятий; отсутствие толерантности со стороны родителей, учителей-предметников в процессе инклюзии; гиперопека детей с особыми образовательными потребностями и т.п.

Рассмотренные противоречия и риски позволяют наметить оптимальные пути реализации инклюзивного образования и сформулировать основные принципы его организации.

В Толковом словаре живого великорусского языка В.Даля слово «принцип» имеет следующее значение «принцип - это научное или нравственно начало, основанье, правило, основа, от которого не отступают». [53]

В Толковом словаре русского языка Н.Д.Ушакова термин «принцип» определяется как «основное начало, на котором построено что-нибудь, научная система, теория, политика, устройство и т.п.» [54]

Термин «принцип» в педагогической терминологии употребляется в качестве определения требований организации педагогической действительности. Для определения принципов инклюзивного образования, рассмотрим общие дидактические принципы и принципы специальной педагогики, представленные Боряковой Н. Ю. (Глава 1. Специальная педагогика в системе научных знаний | 1.4. Принципы специальной педагогики | Педагогические системы обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии | Наталья Борякова | Бесплатная виртуальная электронная библиотека - ВВМ)

Общие дидактические принципы:

- *Принцип научности* заключается в соответствии содержания образования достижениям современной науки и

техники и предполагает организацию обучения на основе научных фактов, законов, теорий, концепций той или иной отрасли знания.

- *Принцип связи теории с практикой.* Ученики в процессе обучения должны уметь применять знания на практике и понимать ценность теории при осуществлении практической деятельности.

- *Принцип активности и сознательности в обучении.* В процессе обучения ребенок должен проявлять активность и понимать цель обучения, постановку проблемы, внутреннюю сущность явлений, предметов окружающей действительности. Задача учителя заинтересовать учеников, сформировать их мотивацию, создать условия для самоконтроля и самооценки и т.п.

- *Принцип доступности* требует учета возрастных и психологических особенностей детей. Задача учителя строить процесс обучения в «зоне ближайшего развития» ребенка, обеспечивая посильность и самостоятельность выполнения заданий, как на уроке, так и в ходе внеурочной работы.

- *Принцип последовательности и систематичности* предполагает преемственность в процессе обучения, т.е. учитывает внутриспредметные и межпредметные связи, изучаемые на разных ступенях школьного обучения.

- *Принцип прочности усвоения знаний* предполагает создание учителем условий для постоянного углубления, уточнения и закрепления учебного материала.

- *Принцип наглядности* связан с применением наглядных пособий, слайдов, карт, схем, разнообразных иллюстраций, демонстраций, лабораторно-практических работ, использованием ярких примеров и жизненных фактов.

Рассмотрим принципы специальной педагогики, предложенные Боряковой Н.Ю., первый специальный принцип связан с организацией коррекционной работы, который предполагает знание специалистом причин и механизмов нарушения развития ребенка.

Второй специальный принцип предполагает системный подход к диагностике и коррекции нарушений, так как большинство дефектов имеют системный характер.

Следующий принцип связан организацией комплексного обследования ребенка различными специалистами: медицинскими

работниками, психологами, специальными педагогами, логопедами и др. для того чтобы поставить правильный диагноз и разработать комплексную программу коррекционной и реабилитационной работы с ребенком и его семьей.

Борякова Н.Ю. выделяет и другие принципы, которые связаны с необходимостью проведения коррекционной работы. [55 Глава 1.

Специальная педагогика в системе научных знаний | 1.4. Принципы специальной педагогики | Педагогические системы обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии | Наталья Борякова | Бесплатная виртуальная электронная библиотека - ВВМ]

В Концепции развития инклюзивного образования в Республике Казахстан названы три основных принципа его реализации:

1) организация ранней диагностики и коррекционно-педагогической поддержки детям с ограниченными возможностями в развитии;

2) обязательное психолого-педагогическое сопровождение ребенка, интегрированного в общеобразовательный процесс

3) определение для каждого ребенка возможной и полезной формы интеграции. [56]

4) Т. В. Волосовец, Е. Н. Кутепова выделяют следующие принципы организации инклюзивной практики на примере детского сада:

– принцип индивидуального подхода предполагает всестороннее обследование учащихся и разработку соответствующих мер педагогического воздействия с учетом выявленных особенностей (выбор форм, методов и средств обучения и воспитания с учетом индивидуальных образовательных потребностей каждого из детей группы);

– принцип поддержки самостоятельной активности ребенка (индивидуализации).

Важным условием успешности инклюзивного образования является обеспечение условий для самостоятельной активности ребенка.

Реализация этого принципа решает задачу формирования социально активной личности, которая является субъектом своего развития, а не пассивным потребителем социальных услуг;

– принцип социального взаимодействия предполагает создание условий для понимания и принятия друг друга всеми участниками образовательного процесса с целью достижения плодотворного взаимодействия на гуманистической основе; активное включение детей, родителей и специалистов в области образования в совместную деятельность как учебную, так и социальную для создания инклюзивного сообщества как модели реального социума;

– принцип междисциплинарного подхода. Разнообразие индивидуальных характеристик детей требует комплексного, междисциплинарного подхода к определению и разработке методов и средств воспитания и обучения. Специалисты (воспитатель, логопед, социальный педагог, психолог, дефектолог, при участии старшего воспитателя), работающие в группе, регулярно проводят диагностику детей и в процессе обсуждения составляют образовательный план действий, направленный как на конкретного ребенка, так и на группу в целом;

– принцип вариативности в организации процессов обучения и воспитания. Включение в инклюзивную группу детей с различными особенностями в развитии предполагает наличие вариативной развивающей среды, то есть необходимых развивающих и дидактических пособий, средств обучения, безбарьерной среды, вариативной методической базы обучения и воспитания и способность педагога использовать разнообразные методы и средства работы как общей, так и специальной педагогики;

– принцип партнерского взаимодействия с семьей. Усилия педагогов будут эффективными, только если они поддержаны родителями, понятны им и соответствуют потребностям семьи. Задача специалиста – установить доверительные партнерские отношения с родителями или близкими ребенка, внимательно относиться к запросу родителей, к тому, что, на их взгляд, важно и нужно в данный момент для их ребенка, договориться о совместных действиях, направленных на поддержку ребенка;

– принцип динамического развития образовательной модели детского сада. Модель детского сада может изменяться, включая новые структурные подразделения, специалистов, развивающие методы и средства. [57]

Среди принципов построения инклюзивного образовательного пространства А.С. Сунцова называет следующие:

- раннее включение в инклюзивную среду. А.С.Сунцова считает, что ранее включение ребенка с особыми образовательными потребностями обеспечивает возможность абилитации, в результате которой происходит формирование социальных способностей, необходимых для успешной адаптации в обществе;

- коррекционная помощь. По мнению А.С.Сунцовой, организация коррекционной работы способствует созданию поддерживающего пространства для быстрой адаптации в социуме ребенка с особыми образовательными потребностями, так как происходит включение в педагогический процесс и дальнейшее развитие компенсаторных возможностей особого ребенка;

- индивидуальная направленность образования. Для ребенка с особыми образовательными потребностями необходимо разрабатывать индивидуальный образовательный маршрут в зависимости от особенностей, глубины дефекта и возможностей ребенка. Индивидуальный образовательный маршрут предполагает выбор образовательной цели, самоанализ, выбор направлений индивидуальных целей, особенностей педагогического сопровождения, информационной поддержки, определение норм учебной нагрузки, выбор учебных предметов инвариантной части и т.п.;

- командный способ работы, который предполагает тесное сотрудничество специалистов, педагогов, родителей в процессе построения социально-педагогического пространства;

- активность родителей, их ответственность за результаты развития ребенка. Родители являются полноправными членами команды, поэтому им должна быть предоставлена возможность принимать активное участие в обсуждении педагогического процесса, его динамики и коррекции;

- приоритет социализации как процесса и результата инклюзии. А.С.Сунцова отмечает, что главным целевым компонентом в работе является формирование социальных умений ребенка, освоение им опыта социальных отношений.

Ребенок должен научиться принимать активное участие во всех видах деятельности детей, не бояться проявлять себя, высказывать

свое мнение, найти себе друзей; развивая межличностные отношения, научить других детей принимать себя таким, какой есть;

- развитие позитивных межличностных отношений не является спонтанным процессом, это также выступает предметом специальной работы педагогов.

Опираясь на вышеперечисленные принципы построения инклюзивного образовательного пространства А.С.Сунцова считает, что тем самым создается психологически безопасная среда, в которой каждый ребенок благополучно развивается с учетом индивидуальных способностей и возможностей. [43]

Интересна классификация принципов инклюзивного образования, предложенная Гусевой С.В.:

- по отношению к ребенку с ОВЗ – учащемуся общеобразовательного учреждения: баланс академических знаний и социальных навыков, приобретенных в процессе обучения – адекватный его индивидуально-типологическим особенностям и соответствующий потребностям ребенка и его семьи;

- по отношению к соученикам ребенка с ОВЗ – учащимся инклюзивного класса: триединство ориентиров – на высокое качество освоения общеобразовательной программы (академических знаний), конструктивную социальную активность (развитие социальной компетентности) и сотрудничество (толерантность, взаимопомощь);

- по отношению к педагогу – учителю инклюзивного класса: принятие и учет различий, индивидуального своеобразия учащихся; создание ситуации успеха для всех учеников; баланс коллективного и индивидуального в учебно-воспитательном процессе; компромисс между общим и специальным в обучении; создание и поддержание атмосферы принятия, толерантности, сотрудничества в классе;

- по отношению к общеобразовательному учреждению, реализующему инклюзивное образование детей с ОВЗ: адаптивность образовательного процесса, образовательной среды, учебно-методического комплекса учреждения; вариативность подходов, методов и форм социальной адаптации и реабилитации; командное взаимодействие педагогов, организующих процесс обучения и социализации, его психолого-

педагогическое сопровождение; развитие толерантного взаимодействия участников образовательного процесса, сотрудничество с родительской общественностью; оптимизация финансово-экономического обеспечения процесса обучения и социализации;

- по отношению к системе образования города в целом: оптимизация ресурсов городской системы образования (материально-технических, нормативно-методических, финансово-экономических, организационных) по созданию базовых общеобразовательных учреждений для реализации инклюзивного образования детей с ОВЗ вблизи места жительства; поддержка инноваций в инклюзивном образовании; повышение психолого-педагогической культуры педагогического сообщества и общественности. [58]

Обобщив научную литературу, мы выделяем ряд принципов организации инклюзивного образования:

1. Принцип гуманизации образовательного пространства, в основе которого лежит идея самоценности каждого ребенка независимо от физических, психических, интеллектуальных, эмоциональных возможностей, его прав на свободу, счастье, саморазвитие, самосовершенствование, самореализацию. Принцип гуманизации предполагает создание комфортных условий для обучения и воспитания детей, направленных на формирование гуманного мировоззрения и творческого потенциала всех участников образовательного процесса, а также сохранение уникальности и самоценности детства как важного этапа в общем развитии человека;

2. Принцип вариативности образования, который предполагает создание безбарьерной среды обучения и воспитания детей, т.е. обучение по различным видам программ с учетом физиологических, психических, интеллектуальных, культурных, этнических различий детей (особенности содержания, объема, сложности, темпа освоения), наличие индивидуального учебного плана, адаптированный экзаменационный материал, разнообразные развивающие и дидактические пособия, специфические средства обучения, вариативная методическая база обучения и воспитания как общей, так и специальной педагогики и т.п.

3. Принцип индивидуального подхода к обучению и воспитанию предполагает построение обучения и воспитания особым образом, обеспечивающим индивидуальный педагогический подход как к детям с особыми образовательными потребностями с учетом специфики нарушения развития, так и к здоровым детям. Данный принцип направлен на создание комфортной среды для развития индивидуальных особенностей личности независимо от физических, психических, интеллектуальных, эмоциональных возможностей, а также связан с учетом как индивидуальных особенностей каждого ребенка (особенности высшей нервной деятельности, темперамента и соответственно характера, скорость протекания мыслительных процессов, уровень сформированности знаний и навыков, работоспособность, умение учиться, мотивацию, уровень развития эмоционально-волевой сферы, типы нарушений развития и др.), так и типологических особенностей данной категории детей.

4. Принцип учебно-коррекционной работы с учащимися с различными формами отклонений в развитии связан с проведением психологической и педагогической диагностики, разработкой индивидуальной коррекционно-развивающей программой, направленной на развитие и коррекцию психологических процессов личности (внимания, мышления, памяти, восприятия, воображения, речи, представлений, моторики, эмоционально-волевой сферы);

5. Принцип социальной защиты и реабилитации направлен на создание благоприятных условий для полноценной социализации всех детей независимо от физических, психических, интеллектуальных, эмоциональных возможностей, который связан с развитием способностей и навыков детей и подростков самостоятельного социального функционирования, отношений и ролей, а также умений преодолевать недостатки или дефекты развития;

6. Принцип психолого-педагогического сопровождения процесса включения детей с различными нарушениями развития в образовательную и социальную среду общеобразовательного учреждения, организация комплексной помощи ребенку, его семье, педагогам в решении задач обучения, воспитания, развития и социализации. Данный принцип обеспечивает скоординированную

работу таких специалистов общеобразовательного учреждения, как: медицинские работники, классный руководитель, психолог, социальный педагог, дефектолог, логопед, представители родительского актива, социальный работник, родители и родственники ученика, целью которой является обеспечение оптимального развития ребенка, успешная интеграция в социум;

7. Принцип адаптированной образовательной среды предполагает доступность классов и помещений учреждения (перепланировка помещений, наличие специального оборудования, создание помещений (зон) для отдыха, восстановления работоспособности и др.);

8. Принцип профессионального самосовершенствования педагогов в вопросах организации инклюзивной среды в условиях общеобразовательного учреждения. Данный принцип связан с повышением компетентности педагогов в области общего образования с элементами специального образования, инклюзивного образования, социальной адаптации и реабилитации, особенностей организации коррекционной работы, разработки и внедрения разноуровневых учебных программ в условиях инклюзивного образования детей с ОВЗ в соответствии с образовательными стандартами, а также предполагает внедрение программы повышения стрессоустойчивости для педагогов;

9. Принцип психологической подготовки нормально развивающихся детей и их родителей к образовательной инклюзии;

10. Принцип сплочения ученического коллектива, который направлен на организацию сотрудничества, взаимодействия, взаимопонимания и взаимопомощи всех детей;

11. Принцип рационального управления инклюзивным учреждением предполагает учет специфики данного образовательного учреждения, эффективную организацию, планирование, регулирование, контроль деятельности данного учреждения, включающий следующие управленческие мероприятия: транспортировка детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательное учреждение, обеспечение их вспомогательным персоналом, разработка штатного расписания на основе индивидуального подхода, оптимальное сочетание урочных и внеурочных занятий, почасовая оплата

педагогического труда учителей, работающих со школьниками с ограниченными возможностями здоровья, пополнение библиотечного фонда научной и методической литературой по вопросам обучения и воспитания детей с различными нарушениями развития, коррекционно-развивающей работы, социальной адаптации учащихся с ограниченными возможностями, социальной реабилитации, специальными учебниками, учебно-методическими комплексами и т.д.

Соблюдение вышеперечисленных принципов способствует созданию безбарьерного образовательного пространства в системе инклюзивного образования, которое учитывает индивидуальные потребности каждого ребенка независимо от их физических, психических, интеллектуальных, эмоциональных возможностей.

Создание безбарьерного образовательного пространства в системе инклюзивного образования требует разработки нормативно-правовой базы инклюзивного образования, обновления содержания образования, модификации управления и методического сопровождения педагогического процесса, внедрения инновационных технологий обучения и воспитания, психологической, социально-педагогической подготовки педагогов и специалистов (учителей-дефектологов, логопедов, психологов, социальных педагогов), материально-технического и ресурсного обеспечения, усовершенствование системы почасовой оплаты педагогического труда в инклюзивной среде, обеспечения детей с особыми образовательными потребностями транспортировкой и вспомогательным персоналом, создания адаптационных условий контроля и учета знаний, умений, навыков учеников.

Вопросы для самоконтроля:

1. Какова цель организации инклюзивного образования?
2. Назовите основные задачи инклюзивного образования.
3. Перечислите важные противоречия инклюзивного образования.
4. Какие риски могут возникать в процессе реализации инклюзивного образования?
5. Какие принципы инклюзивного образования вы знаете? Раскройте их сущность.

Задания для самостоятельной работы:

1. Подготовьте доклад на тему: «Основные риски инклюзивного образования и пути их разрешения».
2. Определите и обоснуйте условия организации и внедрения инклюзивной практики в школах Казахстана. Составьте конспект.
3. Определите перспективы развития инклюзивных практик в казахстанской системе образования. Составьте конспект.

Основная литература:

1. Гусева С.В. Основные принципы инклюзивного образования детей с ОВЗ в общеобразовательном учреждении; подходы и способы его реализации/ www.valeocentre.ru
2. Мовкебаева З.А., Сулейменова Р.А. Основы инклюзивного образования. – А., 2014
3. Педагогика и психология инклюзивного образования/ под ред. Ахметовой Д.З. – Казань: Изд-во «Познание» Института экономики, управления и права, 2013. – 204 с.
4. Сунцова А.С. Теории и технологии инклюзивного образования: учебное пособие. – Ижевск: Удмуртский университет, 2013. – 110с.
5. Яценко О.Ю. Инклюзивное образование детей с ограниченными возможностями здоровья
<http://nsportal.ru/shkola/korreksionnaya-pedagogika/librarv/2012/09/08/inklyuzivnoe-obrazovanie-detey-s-ogranichennymi>

Дополнительная литература:

1. Ерсарина А.М. Развитие инклюзивного образования в Республике Казахстан// Открытая школа. - №1. – январь, 2012
2. Инклюзивное образование. Выпуск 1-5 / Сост. С.В. Алексина, Н.Я. Семаго, А.К. Фадина. – М.: Центр «Школьная книга», 2010.
3. Малофеев Н.Н. Инклюзивное образование в контексте социальной политики // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. — 2009. — № 6.
4. Мовкебаева З.А. Организация инклюзивного образования в школах. - Справочник руководителя образовательного учреждения. - № 5(65),2012.- С.57-62.

5. Мовкебаева З.А. Условия реализации инклюзивного образования в Республике Казахстан. - Справочник руководителя образовательного учреждения. - № 11 (59), 2011. - С. 64-68.

6. Опыт работы интегрированного детского сада / Составители В.В. Алексеева, И.В. Сошина. – М.: МГППУ, 2007.

7. Создание и апробация модели психолого-педагогического сопровождения инклюзивной практики: Методическое пособие / Под общ. ред. С.В. Алехиной, М.М. Семаго. – М.: МГППУ, 2012.

8. Создание специальных условий для детей с нарушениями слуха в общеобразовательных учреждениях: Методический сборник / Отв.ред. С.В. Алехина // Под ред. Е.В. Самсоновой. – М.: МГППУ, 2012.

9. Шматко Н.Д. Совместное воспитание и обучение детей с ограниченными возможностями здоровья и нормально развивающихся дошкольников // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. — 2010. — № 5.

1.4 Условия реализации инклюзивного образования

Определив цель, задачи, принципы организации инклюзивного образования, становится чрезвычайно важным определить специальные условия реализации инклюзии на практике. В Законе Республики Казахстана «Об образовании» отмечается, что государство обязано обеспечить гражданам с ограниченными возможностями в развитии условия для получения качественного образования, коррекции нарушения развития и социальной адаптации на всех уровнях образования. [3, статья 1]

Как отмечается в методических рекомендациях «Оқу жылында Қазақстан Республикасының жалпы орта білім беретін (сонымен бірге инклюзивті білім беруді жүзеге асыратын) ұйымдарындағы ғылым негіздерін оқытудың ерекшеліктері туралы. Әдістемелік нұсқау хат (2/2)» в Казахстане разработан план мероприятий по включению детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательный процесс, а именно:

1. Переход большинства школ на инклюзивное образование;
2. Широкий охват инклюзивным образованием детей с ограниченными возможностями в развитии;

3. Развитие системы инклюзивного образования и профессиональной подготовки педагогических кадров.

В законодательных документах определяются следующие категории детей, относящихся к получению инклюзивного образования: дети – инвалиды, дети с ограниченными возможностями здоровья, дети из неблагополучных семей, дети с девиантным поведением, дети из семей мигрантов, оралманов, беженцев.

Существуют типовые правила деятельности общеобразовательных организаций, в рамках которых осуществляется прием данных детей в инклюзивные классы. [4].

В «Методических рекомендациях по организации интегрированного (инклюзивного образования) детей с ограниченными возможностями в развитии» определяется порядок приема детей. Прием детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательную школу осуществляется на основании письменного заявления родителей и или иных законных представителей, заключения психолого-медико-педагогической консультации (ПМПК) с рекомендованной формой обучения.

В системе образования Казахстана предусмотрены два вида инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья в массовую школу: полная инклюзия и частичная, обучение в которых осуществляется по общеобразовательным учебным программам и специальным в соответствии с ГОСО.

Полная инклюзия предполагает создание в общеобразовательной школе инклюзивного класса, в котором могут обучаться не более 3-х учащихся с ограниченными возможностями здоровья.

Главными требованиями для интегрированного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья является то, что их уровень психического и личностного развития соответствует возрастной норме. Частичная инклюзия осуществляется в специальном (коррекционном классе) на базе общеобразовательной школы, которые дифференцируются в зависимости от вида нарушения:

- для детей с нарушением слуха (дети с частичной слуховой недостаточностью, затрудняющей речевое развитие, но

сохраняющей возможность самостоятельного накопления речевого запаса при помощи слухового анализатора);

- для детей с нарушением зрения (слабовидящие дети со значительным снижением остроты зрения (от 0,05 до 0,5 на лучше видящем глазу с оптической коррекцией);

- для детей с тяжелыми нарушениями речи (дети со стойкими нарушениями устной или письменной речи, вследствие чего, имеющие нарушения коммуникативной функции речи);

- для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата. Дети частично или полностью ограниченные в произвольных движениях;

- для детей с задержкой психического развития (далее – ЗПР) - нарушение нормального темпа психического развития (дети с минимальными органическими повреждениями или функциональной недостаточностью центральной нервной системы, а также длительно находящиеся в условиях социальной депривации);

- для детей с нарушением интеллекта. Дети со стойким нарушением познавательной деятельности (легкая и умеренная умственная отсталость).

Специальные классы имеют следующую наполняемость:

- Для неслышащих детей – не более 8 человек;
- Для слабослышащих и позднооглохших детей – не более 10 человек;
- Для незрячих детей – не более 8 человек;
- Для слабовидящих и поздноослепших детей – не более 12 человек;
- Для детей с тяжелыми нарушениями речи – не более 12 человек;
- Для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата – не более 12 человек;
- Для детей с нарушениями эмоционально-волевой сферы (с ранним детским аутизмом) – не более 6 человек;
- Для детей с задержкой психического развития – не более 12 человек;
- Для детей с легкими нарушениями интеллекта - не более 12 человек;

- Для детей с умеренными нарушениями интеллекта – не более 10 человек. [52]

Спецклассы для детей с задержкой психического развития (классы коррекционно-развивающего обучения) открываются преимущественно на уровне начального образования в начале первого или второго года обучения, и функционирует до 10 класса, а также могут быть открыты и на этапе дошкольной подготовки). Иногда данные классы могут быть открыты и на уровне основного среднего образования, но не позднее 5-6 классов.

Дети коррекционно-развивающего класса, преодолевшие отставание в развитии, могут перейти в обычные классы, с согласия учащихся, их родителей на основании решения психолого-медико-педагогической консультации (ПМПК).

Местные исполнительные органы в области образования обязаны создать специальные образовательные и материально-технические условия для детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных школах: обеспечение современными техническими и вспомогательными средствами, обеспечение необходимой поддержки для усвоения учебных программ: общеобразовательных и специальных.

Обеспечение современными техническими и вспомогательными средствами предполагает оснащение учебных кабинетов современным оборудованием (средства связи и коммуникации, сетевое взаимодействие, широкополосный Интернет, аудио- и видеотехника, компьютерные, мультимедийное, интерактивное и интеллектуальное оборудование), в том числе вспомогательным техническим оборудованием и программно-техническим обеспечением для удовлетворения особых образовательных потребностей учащихся: книги, учебные пособия, дидактические материалы и др.

В современных условиях инклюзивное образование может быть организовано во всех типах учебных заведений: общеобразовательная школа, малокомплектная школа и опорная школа (ресурсный центр), общеобразовательная школа при исправительном учреждении, вечерняя школа, специальные организации образования для детей с девиантным поведением, школа-интернат, организация образования для детей с

особым режимом содержания и школа при больнице. Образовательный процесс в организациях, реализующих инклюзивное образование, организуется в соответствии с требованиями к организации образовательного процесса в общеобразовательных учебных заведениях Республики Казахстан.

В «Методических рекомендациях по организации интегрированного (инклюзивного образования) детей с ограниченными возможностями в развитии» выделяются особенности обучения инклюзивных классов. Все учителя должны учитывать те или иные нарушения развития учащихся, например, учитель языка и литературы должен обращать внимание на уровень языковой грамотности ребенка, что предполагает учет особенностей произношения звуков, построения предложений, лексического употребления слов.

Преподаватели математики и естественнонаучных дисциплин должны обращать внимание на особенности психологического и психофизического развития детей с нарушением интеллекта.

Учителя гуманитарных предметов должны обращать внимание на социальную, культурную, воспитательную составляющие содержания предметов преподаваемого цикла с целью создания условий для социализации и успешной адаптации детей с особыми образовательными потребностями в обществе.

Учителя предметов художественно-эстетического цикла должны учитывать психофизические особенности детей с различными нарушениями в развитии, а именно: речи, слуха, зрения, способствовать в дальнейшем укреплению позитивного восприятия окружающей действительности и развитию эстетических качеств. [Оқу жылында Қазақстан Республикасының жалпы орта білім беретін (соныменбірге инклюзивті білім беруді жүзеге асыратын) ұйымдарында ғылым негіздерін оқығудың ерекшеліктері туралы. Әдістемелік нұсқау хат (1/2)52]

В целях создания безбарьерной среды для обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями в развитии в инклюзивных классах организуется психолого-педагогическое сопровождение, включающее в себя: наличие службы психолого-педагогического сопровождения (специальный психолог, логопед,

специальные педагоги (тифлопедагог, сурдопедагог, олигофренопедагог), инструктор ЛФК, социальный педагог), индивидуальные учебные планы и индивидуальные программы обучения для учащихся, имеющих трудности в обучении.

Если в общеобразовательных школах, реализующих инклюзивное образование отсутствуют специалисты, то дети с ограниченными возможностями получают коррекционно-педагогическую поддержку в кабинетах психолого-педагогической коррекции и реабилитационных центрах.

В целях сохранения психофизического здоровья обучающихся необходимо организовать охранительный педагогический режим.

Охранительный педагогический режим предполагает создание психологически комфортной среды и привычного для ребенка распорядка дня, который направлен на укрепление нервной системы детей и их физического здоровья.

В методических рекомендациях «Оқу жылында Қазақстан Республикасының жалпы орта білім беретін (соньменбірге инклюзивті білім беруді жүзеге асыратын) ұйымдарында ғылым негіздерін оқытудың ерекшеліктері туралы. Әдістемелік нұсқау хат (1/2)» выделяются следующие факторы организации охранительного педагогического режима:

- малой наполняемостью класса (в соответствии с нормативами);
- созданием климата психологического комфорта, на основе использования специальных методов обучения, учитывающих особенности эмоционально-личностного развития школьников;
- обеспечением успешности учебной деятельности во фронтальной и индивидуальной работе с учащимися, на основе данных мониторинга учебных достижений;
- предупреждением психофизических перегрузок, эмоциональных срывов, за счет дозирования объема и сложности учебного материала;
- специальными релаксационными, психотерапевтическими занятиями с психологом;
- проведением на каждом уроке динамической паузы с включением лечебно – коррекционных мероприятий;
- особым оформлением классных комнат, рабочего места

ученика, которое должно учитывать специфику восприятия и работоспособности школьников;

- регулированием температурного режима, соблюдением требований к освещению во всех школьных помещениях.

Для детей мигрантов, оралманов необходимым условием является разработка специалистами службы сопровождения специальных программ психолого-педагогической поддержки.

В целях эффективного достижения целей и задач инклюзивного образования общеобразовательные школы организуют взаимодействие с центрами адаптации и интеграции оралманов, центрами адаптации несовершеннолетних, специальными организациями образования, в том числе ПМПК, реабилитационными центрами и кабинетами психолого-педагогической коррекции. [Оқу жылында Қазақстан Республикасының жалпы орта білім беретін (соныменбірге инклюзивті білім беруді жүзеге асыратын) ұйымдарында ғылым негіздерін оқытудың ерекшеліктері туралы. Әдістемелік нұсқау хат (1/2)52]

Вопросы для самоконтроля:

1. Какие государственные мероприятия запланированы в целях развития инклюзивного образования в Казахстане?
2. Как осуществляется прием детей в инклюзивные классы?
3. Какие виды инклюзии предусмотрены казахстанским законодательством?
4. Какова наполняемость специальных классов?
5. Назовите особенности организации инклюзивного образования?
6. Каково содержание психолого-педагогического сопровождения инклюзивного класса?
7. Какова цель охранительного педагогического режима?
8. Перечислите факторы создания охранительного педагогического режима.

Задания для самостоятельной работы:

1. Прочитайте и законспектируйте «Методические рекомендации по организации интегрированного (инклюзивного образования) детей с ограниченными возможностями в развитии».
2. Разработайте конспект урока для инклюзивного класса.
3. Напишите реферат на одну из предлагаемых тем.

Основная литература:

1. Мовкебаева З.А., Сулейменова Р.А. Основы инклюзивного образования. – А., 2014
2. Педагогика и психология инклюзивного образования/ под ред. Ахметовой Д.З. – Казань: Изд-во «Познание» Института экономики, управления и права, 2013. – 204 с.
3. Сунцова А.С. Теории и технологии инклюзивного образования: учебное пособие. – Ижевск: Удмуртский университет, 2013. – 110с.

Дополнительная литература:

1. Жалмухамедова А. К. Организационно-методические основы раннего включения детей с ограниченными возможностями в образовательный процесс: автореф... к.п.н. – Алматы, 2006. – 24 с.
2. Методические рекомендации по организации интегрированного (инклюзивного образования) детей с ограниченными возможностями в развитии.// Открытая школа. - № 7(118) сентябрь 2012.
3. Мовкебаева З.А. Инклюзивное образование: объективная необходимость и реальные возможности //Педагогика и психология. – № 3. – 2011. – С. 34-38.
4. Оралканова И.А. Формирование готовности учителей начальных классов к работе в условиях инклюзивного образования. – Дисс... PhD. – А., 2014.
5. Халькова Б.С. Организационно-технологические основы обучения детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями в условиях реабилитационного центра. - автореф... к.п.н. – Алматы, 2003. – 24 с.

Раздел II. СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ КОНТЕКСТ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

2.1 Особенности социально-педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования

В предыдущих параграфах мы отмечали, что инклюзивное образование имеет социально-педагогический характер, поскольку направлено на создание безбарьерной среды для всех учащихся независимо от их физических, психических, эмоциональных и интеллектуальных возможностей для получения качественного образования и полноценной социализации в социуме. В связи с чем, во втором разделе мы рассмотрим социально-педагогический контекст инклюзивного образования.

С целью раскрытия особенностей социально-педагогической деятельности учителя в условиях инклюзивного образования, необходимо рассмотреть сущность таких взаимосвязанных понятий, как «педагогическая деятельность» и «социально-педагогическая деятельность».

Родовым понятием является «педагогическая деятельность», которая понимается как деятельность, направленная на передачу духовно-практического опыта от поколения к поколению.

Проблемами педагогической деятельности занимались многие российские ученые: С.И.Архангельский, О.А.Абдуллина, Г.И.Аксёнова, Е.А.Климов, Н.В.Кузьмина, Б.Т.Лихачев, А.К.Маркова, Л.М.Митина, А.В.Мудрик, Л.С.Подымова, Л.Ф.Спирин В.А.Сластенин, Н.Ф.Талызина, Е.Н.Шишиков и др.). Среди казахстанских ученых следует назвать: Абдыманапова С.А., Абдикаримова Б.А., Ахметову Г.К., Арынгазина К.М., Баширову Ж.Н., Исаеву З.А., Каргина С.Т., Кожахметову К.Ж., Коканбаева С.З., Кусаинова А.К., Магауову А.С., Менлибекову Г.Ж., Миянканова Н.А., Муканову С.Д., Сейтешева А.П., Сарсенбаеву Б.Г., Таубаеву Ш.Т., Хмель Н.Д. и др.

В словаре профессионального образования С.М.Вишнякова педагогическая деятельность определяется как деятельность, осуществляемая специально подготовленными профессионалами в

образовательных учреждениях для достижения результатов, предусмотренных учебной программой или рядом программ, а также иными задачами образования и его социальными целями (экономическими, политическими, нравственными, эстетическими). [59]

В учебном пособии «Педагогика» Л.П.Крившенко рассматривает педагогическую деятельность как разновидность профессиональной деятельности, направленной на передачу социокультурного опыта посредством обучения и воспитания. [60]

Профессиональная педагогическая деятельность осуществляется в различных типах образовательных учреждений профессионалами – педагогами: учителями, воспитателями дошкольных учреждений, преподавателями профессиональных учебных заведений, работниками дополнительного образования. Педагогическая деятельность в образовательных учреждениях осуществляется в рамках государственного стандарта и законодательных документов.

Педагогическая деятельность имеет целенаправленный, непрерывный характер, направленный на обучение, воспитание и развитие детей, подростков, взрослых на определенных образовательных этапах (детский сад-школа-колледж-вуз-послевузовское образование).

Социально-педагогическая деятельность является разновидностью педагогической деятельности. Исследования социально-педагогической деятельности находили свое отражение в трудах следующих российских ученых: В.Н.Гурова, М.П.Гурьяновой, В.Д.Семенова (аспект взаимодействия школы и социальной среды, социально-педагогическая работа в школе), Д.Варга, Г.Данаилова, К.П.Королевой (проблемы семейного воспитания), А.И.Кочетова, Н.Н.Верцинской (социальные аспекты трудновоспитуемости) В.Н.Келасьева (профессиональный отбор и подготовка - социальных педагогов) и др.

Анализ зарубежной литературы по вопросам социальной политики, направленной на защиту интересов детей и семьи, ее правовых основ (И.Амоако-Аддо, М.Болстад, М.Весгаард, С.Стьерно и др.), теории и практики социально-педагогической работы (Л. Берри, М. Готтесманн, Т.Гринде, К.Кеннан, В.Лоренц,

Г.Майер, П. Марш, Дж. Триселиотис, Г.Хаген, С.Шлетте и др.), социально-педагогической деятельности муниципальных учреждений (Ф.Кьелберг, Э.Пейдж, Л.Шарп и др.), социальной работы с семьей, подготовки специалистов в этой области (Л.Белл, Б.Саймоне, К.Морган, О.Тутведт, Л.Шульман, Л.Янг и др.) способствовал пониманию сущности социально-педагогической деятельности в условиях современного индустриального общества, ее целей, задач и содержания.

Вопросами социально-педагогической деятельности занимались также отечественные исследователи: Кертаева Г.М., Кендирбекова Ж.Х., Тесленко А.Н., Бурганова Р.И. и др.

Проблемами социально-педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования занимаются Мовкебаева З.А., Сулейменова Р.А., Ерсарина А.М., Жумабекова Ф.Н., Байменова Б.С., Жубакова С.С. и др.

В педагогическом словаре под редакцией Г.М. Коджаспирова дается следующие определение: «социально-педагогическая деятельность – педагогическая деятельность, направленная на социальную защиту ребенка (подростка) и оказание ему помощи в организации помощи себя, своего психологического состояния, на установление нормальных отношений в семье, школе, в обществе; на организацию его обучения, реабилитацию и адаптацию». [61]

Данный автор рассматривает социально-педагогическую деятельность как один из видов педагогической деятельности, связанный с социальной защитой ребенка.

В учебном пособии «Социальная педагогика» М.А.Галагузова определяет социально-педагогическую деятельность как «...обеспечение образовательно-воспитательными средствами, передача индивиду и освоение им социального опыта человечества, обретение или восстановление социальной ориентации, социального функционирования». Основу социально-педагогической деятельности, считает М.А.Галагузова, составляют общение человека с человеком. «Это встреча людей с различными мировоззрениями, системами воспитания, менталитета, поведения и т.д.» [62]

М.А.Беляева определяет социально-педагогическую деятельность через понятия «адаптация» и «самореализация». Она

пишет: «социально-педагогическая деятельность – это такой вид деятельности общества, который связан с созданием условий максимально эффективного удовлетворения потребностей личности в социокультурной адаптации и самореализации». Автор считает, что «...сущность социально-педагогической деятельности заключается именно в том, что она является способом оптимизации процесса социализации и инкультурации личности на основе разрешения противоречий во взаимоотношениях индивида и социальной среды в интересах социокультурного развития личности и гуманизации среды». [63]

Социально-педагогическая деятельность может осуществляться как социальными педагогами, так и учителями, классными руководителями в различных образовательных учреждениях, а также осуществляется социальными педагогами во всех других организациях, где находится ребенок.

Социально-педагогическая деятельность всегда является индивидуально направленной на решение социальных проблем конкретного ребенка, возникающих в процессе социализации и адаптации в социуме. Также социально-педагогическая деятельность носит локальный характер, так как ограничена во времени, в течение которого решается проблема ребенка.

Несмотря на то, что социально-педагогическая деятельность является разновидностью педагогической деятельности, имеются существенные отличия в их организации, направленности и содержании.

Педагогическая деятельность, по мнению М.А.Галагузовой, носит нормативно-программный характер, а социально-педагогическая всегда является адресной, направленной на конкретного ребенка и решение его индивидуальных проблем. Далее она продолжает, «...если педагогическая деятельность имеет непрерывный характер, то социально-педагогическая в ряде случаев ограничена тем временным промежутком, в течение которого решается проблема. Профессиональная деятельность педагога, как правило, осуществляется в учреждении системы образования, тогда как социально-педагогическая деятельность имеет намного более широкую сферу применимости». [62, 112]

М.А.Беляева находит отличия данных понятий через предмет деятельности. Она отмечает, «если предметом педагогической деятельности является каждый человек, то предметом социально-педагогической деятельности – человек, оказавшийся (или рискующий оказаться) в проблемной ситуации взаимодействия со своим социальным окружением – другими людьми, социальными институтами, системой ценностей. Суть ее состоит в наличии противоречия, которое имеет в своей основе несоответствие между потребностями личности и возможностями среды для их реализации, либо между требованиями среды и возможностями личности им соответствовать». [63]

На наш взгляд, весьма интересной представляется сравнительная таблица педагогической деятельности и социально-педагогической деятельности, предложенная Галагузовой М.А. (таблица1)

Таблица 1. Отличия сопоставляемых видов профессиональной деятельности

Вид профессиональной деятельности	Педагогическая деятельность	Социально-педагогическая деятельность
Цель деятельности	Передача социокультурного опыта	Помощь в социализации ребенка
Объект деятельности	Все дети	Ребенок с проблемами социализации
Характер деятельности	Программно-нормативный, непрерывный	Адресный, локальный
Учреждения, где осуществляется деятельность	Образовательные учреждения	Образовательные учреждения, социально-педагогические учреждения, социальные службы

Понятие «социально-педагогической деятельности» также взаимосвязано с понятием «социальная работа», так как их объединяет целевая направленность - оказание социальной помощи человеку. Различие, как отмечает М.А.Беляева, заключается «...в наборе субстанциональных компонентов и их приоритетности. Субстанционально-компонентный набор содержания социальной работы шире, чем у социально-педагогической деятельности».

Далее М.А.Беляева пишет, что «...субстанционально-компонентный аспект социально-педагогической деятельности может быть представлен тремя видами помощи, выделенных на основании средства помощи: *педагогическая* (как комплекс обучения и воспитания, где основным средством помощи являются ценности, знания, умения, навыки), *психологическая*, *посредническая*, тогда как у социального работника помимо перечисленных, обязательным компонентом является и *материальная помощь*. Представляется, что отличие социально-педагогической деятельности от социальной работы как раз и выражается в том, что она не предполагает оказание материальной помощи и нацелена не столько на посредничество, сколько на помощь в личностном развитии, помогающем разрешать имеющиеся проблемы или предупреждать их». [63]

Таким образом, социально-педагогическая деятельность – это целенаправленная, специально организованная деятельность, направленная на создание безбарьерной социальной среды для успешной социализации и адаптации ребенка в обществе, а также оказание ему социально-педагогической помощи в самореализации.

В условиях инклюзивного образования организация социально-педагогической деятельности становится одним из важнейших направлений деятельности, как социального педагога, так и учителя.

Целью социально-педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования является создание безбарьерной социальной среды и оказание социально-педагогической помощи конкретному ребенку независимо от его физических, психических, интеллектуальных, эмоциональных возможностей в успешной социализации и адаптации в социуме, способствующей самореализации личности.

Основными задачами социально-педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования являются:

- создание условий для сохранения, укрепления физического, психического, нравственного, социального здоровья учащихся;
- развитие духовно-нравственных качеств на основе общечеловеческих ценностей, социально значимых ориентации, установок в жизненном самоопределении учащихся;
- предупреждение, устранение негативных влияний микросоциума на социализацию и адаптацию ребенка;
- создание благоприятных условий в микросоциуме для развития творческих способностей, самореализации личности ребенка независимо от его физических, психических, интеллектуальных, эмоциональных возможностей;
- реализация системы профилактических, реабилитационных и коррекционных, развивающих мер, направленных на оптимизацию социальной адаптации и самореализацию ребенка.

Особенности содержания социально-педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования связаны со следующими специфическими компонентами образовательного учреждения, осуществляющего инклюзию:

6. Особенности контингента инклюзивного образовательного учреждения;
7. Особенности организации педагогического процесса;
8. Организация социально-психолого-педагогической поддержки ребенка, семьи;
9. Особенности управления инклюзивным образовательным учреждением.

Как отмечалось выше (см. параграф 1.3) в инклюзивном образовательном учреждении обучаются наравне со здоровыми детьми дети с особыми образовательными потребностями. В связи с чем, особенностью социально-педагогической деятельности становится взаимодействие с детьми, отличающимися не только по социальному положению, по степени сформированной ценностной сферы, по уровню восприимчивости к воспитательным влияниям, но и по психическим, физическим, интеллектуальным, эмоциональным возможностям детей, как здоровых детей, так и с различными нарушениями в развитии.

Предметом социально-педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования выступают не все социальные отношения, складывающиеся в образовательном учреждении, а проблемные отношения, приводящие к конфликтным ситуациям, дисгармонии, росту нетерпимости, напряженности, разрушению комфортной среды в целом.

В связи с чем, главной задачей педагогов является создание гуманной, толерантной образовательной среды для всех детей независимо от их физических, психических, интеллектуальных возможностей, направленной на саморазвитие, самореализацию и адаптацию в социуме. Становится важным включить каждого ребенка, особенно ребенка с нарушениями в развитии, в процесс социального взаимодействия, способствовать развитию детей как активных субъектов социальных отношений. А для этого педагогам необходимо осуществлять социально-педагогическую работу, как с личностью ребенка, так и с его семьей, социальными институтами, медицинскими работниками и т.д.

Особенности организации педагогического процесса в условиях инклюзивного образования связаны со следующими направлениями социально-педагогической работы: профилактическими, реабилитационными, коррекционно-развивающими мероприятиями, организованными в различных сферах жизнедеятельности учащихся.

Профилактическое направление социально-педагогической работы связано с предотвращением негативных проявлений социального развития личности на ранних стадиях социализации. Профилактика позволяет своевременно предотвратить социальную проблему или решить ее с меньшими затратами.

Социальная профилактика (предупреждение, превенция) - деятельность по предупреждению социальной проблемы, социального отклонения или удержанию их на социально терпимом уровне посредством устранения или нейтрализации порождающих их причин. Профилактика направлена на предотвращение возможных физических, психологических или социокультурных коллизий у отдельных индивидов и «групп риска»; сохранение, поддержание и защиту нормального уровня жизни и здоровья людей; содействие им в достижении

поставленных целей и раскрытии их внутренних потенциалов. Социальная профилактика создает предпосылки для процесса нормальной социализации личности, который основывается на приоритете принципов законности и морали. [64]

Проведение профилактических мероприятий в условиях инклюзивного образования связано с созданием безбарьерной среды для обучения и воспитания всех учащихся независимо от их физических, психических, эмоциональных, интеллектуальных возможностей, установление гуманных взаимоотношений с учащимися, предупреждение индивидуальных и групповых правонарушений, пропусков занятий учащимися без уважительных причин, организация досуга учащихся в выходные дни и каникулярное время, формирование правовой грамотности учащихся, контроль за поведением детей из неблагополучных семей и т.п. Социальная профилактика тесно связана с проведением психодиагностических мер, т.е. изучение учащихся, выявление детей «группы риска», учет детей с особыми образовательными потребностями и др.

Социальная профилактика осуществляется с помощью различных методов социально-педагогической деятельности: наблюдение, профилактическая беседа, создание воспитывающих ситуаций, профилактические тренинги.

Реабилитационное направление социально-педагогической деятельности связано с развитием социальных способностей личности независимо от тех или иных жизненных ограничений к полноценной жизни в обществе в процессе обучения и воспитания в условиях безбарьерной среды инклюзивного учреждения.

В процессе организации реабилитационных мероприятий педагоги должны тесно взаимодействовать со специалистами, реализующими иные реабилитационные мероприятия: медицинские, юридические, социально-экономические и т.д. Педагогу необходимо собрать информацию о физическом, психическом и социальном статусе ребенка, определить характер, причины и степень социальной дезадаптации, а также поставить диагноз социальных последствий имеющихся нарушений.

Реабилитационный диагноз ставится с учетом особенностей личностного статуса ребенка.

В диагнозе указываются все отклонения, в том числе и те, которые не могут быть скорректированы. Это позволяет определить возможности и в какой-то мере предвидеть результат реабилитационной работы.

Реабилитационное направление социально-педагогической деятельности связано с повышением уровня психического и физического здоровья ребенка, его социально-психологическое возрождение; информирование о потенциальных возможностях ребенка; обучение родителей приемам организации психокоррекционной работы с детьми и т.п.

Коррекционно-развивающее направление социально-педагогической деятельности связано с исправлением у ребенка с ограниченными возможностями, тех особенностей педагогического, социального плана, которые не соответствуют принятым в обществе моделям, нормам поведения, это целесообразно организованная система педагогических воздействий, направленных на изменение определенных свойств, процессов, состояний, черт личности ребенка.

Коррекционно-развивающее направление тесно связано с предыдущим направлением социально-педагогической работы и призвано способствовать реабилитации и социальной адаптации ребенка с ограниченными возможностями к реалиям окружающего мира, сделать его полноправным и активным членом общества, который наравне со всеми людьми может включиться в полноценную общественную жизнь. Социальную коррекцию осуществляют педагоги и специалисты: логопеды, дефектологи, психологи, социальные педагоги. Вся их деятельность направлена на развитие сохранных или восстановление нарушенных функций организма, знаний или умений ребенка.

Коррекционно-развивающее направление социально-педагогической деятельности осуществляется в несколько этапов: 1. диагностика потенциала ребенка (социально-бытовая, психолого-педагогическая, социально-трудовая); 2. составление индивидуальной коррекционной программы (социально-бытовая, психолого-педагогическая, социально-трудовая); 3. реализация разработанной программы и ее периодическая корректировка (социально-бытовая, психолого-педагогическая, социально-

трудова); 4. выдача рекомендаций родителям (социально-бытовая, психолого-педагогическая, социально-трудова).

Рассмотрим составляющие коррекционно-развивающего направления по первому пункту: социально-бытовой аспект личности представляет собой совокупность социально-бытовых навыков по самообслуживанию и адаптации к образовательному учреждению; психолого-педагогический аспект личности включает в себя уровень образовательной подготовки личности и уровень психологического развития; социально-трудова аспект связан с профессиональными интересами личности и способность к трудова деятельности.

По мнению А.И. Кочетова, коррекция девиантного поведения подростка имеет следующие функции:

- восстановительную, предполагающую восстановление тех положительных качеств, которые преобладали у подростка до появления трудновоспитуемости, обращение к памяти подростка о добрых делах;
- компенсирующую, заключающуюся в формировании у подростка стремления компенсировать тот или иной недостаток успехом в интересующей его деятельности (в спорте, в труде, в творчестве и т. п.);
- стимулирующую, направленную на активизацию позитивной общественно полезной деятельности подростка; она осуществляется посредством осуждения или одобрения, то есть небезразличного, эмоционального отношения к личности подростка, его поступкам;
- исправительную, связанную с исправлением отрицательных качеств подростка и предполагающую применение разнообразных методов (поощрение, убеждение, пример и т. д.). [65]

Вопросы для самоконтроля:

1. Дайте определения понятиям «педагогическая деятельность» и «социально-педагогическая деятельность». Раскройте их различия.

2. Как соотносятся понятия «социально-педагогическая деятельность» и «социальная работа»?

3. Какова цель социально-педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования?

4. Перечислите основные задачи социально-педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования.

5. Назовите особенности социально-педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования.

6. Назовите основные направления социально-педагогической работы в условиях инклюзивного образования. Дайте им характеристику.

Задания для самостоятельной работы:

1. Составьте рекомендации учителю по организации социально-педагогической работы в условиях инклюзивного образования.

2. Разработайте содержание консультации социального педагога. (на выбор: определите проблему, объекты консультации: родители, дети с ограниченными возможностями здоровья, учителя).

3. Познакомьтесь с работой социального педагога в инклюзивном учреждении по сопровождению участников образовательного процесса. Составьте программу социально-педагогической работы.

Основная литература:

1. Мовкебаева З.А., Сулейменова Р.А. Основы инклюзивного образования. – А., 2014

2. Педагогика и психология инклюзивного образования/ под ред. Ахметовой Д.З. – Казань: Изд-во «Познание» Института экономики, управления и права, 2013. – 204 с.

3. Сунцова А.С. Теории и технологии инклюзивного образования: учебное пособие. – Ижевск: Удмуртский университет, 2013. – 110с.

Дополнительная литература:

1. Агафонов А.Н., Менлибаев К.Н., Туганбекова К.М., Черная Г.Г. Социальная работа: теории и технологии. – Астана, 2005.

2. Беляева М.А. Дифференциация социальной работы и

социально-педагогической деятельности с позиций теории производства человека/ Вестник социально-гуманитарного образования и науки. 2013. №3. – С.4-11

3. М.А.Галагузова и др. Социальная педагогика. – М.:ВЛАДОС, 2000. – 416с.; 112

4. Жалмухамедова А. К. Организационно-методические основы раннего включения детей с ограниченными возможностями в образовательный процесс: автореф... к.п.н. –А., 2006

5. Каткенов К.А. Управление социально-педагогической адаптацией детей с ограниченными физическими возможностями в условиях специального образовательного учреждения. – автореф...к.п.н. – Москва, 2004.

6. Халыкова Б. С. Организационно-технологические основы обучения детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями в условиях реабилитационного центра. - автореф... к.п.н. –Алматы, 2003

7. Хусаинова Ш.Н. Состояние организации помощи детям с ограниченными возможностями в Казахстане //Социальная работа в здравоохранении и реабилитации детей с ограниченными возможностями. -Екатеринбург, 1996. 61с

8. Шумиловская Ю.В. Подготовка будущих учителей к преподаванию технологии лицам с ограниченными возможностями здоровья. – М., 2009

2.2 Компетенции педагогов в области инклюзивного образования

Рассмотрев в предыдущих параграфах теоретико-методологические основы инклюзивного образования и особенности осуществления социально-педагогической работы в условиях инклюзивного образовательного учреждения, считаем важным определить основные компетенции педагогов, деятельность которых происходит в инклюзивной среде.

Мировая тенденция развития системы образования свидетельствует о расширении доступности образования для всех и приспособлении общего образования к различным потребностям всех детей. Поэтому главной задачей современных образовательных

учреждений должно стать создание условий для личностного роста ребенка, независимо от его физических, психических, интеллектуальных, эмоциональных возможностей, самореализации и адаптации личности, успешной интеграции в общество.

Педагог является связующим звеном между ребенком и обществом и от его качественной профессиональной работы зависит полноценная социализация личности. Как известно, для полноценной социализации личности необходимо ученикам приобретать позитивный опыт социального взаимодействия, поэтому систематическая работа педагога должна быть направлена на включение ребенка, независимо от его физических, психических, интеллектуальных, эмоциональных возможностей в специально организованную, воспитывающую, обучающую, развивающую, педагогически целесообразную среду.

Учитывая, что ребенок с ограниченными возможностями здоровья должен получить возможность свободного выбора образовательного учреждения, каждому учителю необходимо обладать определенным уровнем сформированности инклюзивной компетентности как составляющей его профессиональной компетентности.

Вопросы профессиональной компетентности педагогов начали интенсивно подниматься российскими учеными с 90-х гг. XX в: Б.Г. Ананьев, Ю.К. Бабанский, В.П. Беспалько, Т.И. Шамова и другие. Данные ученые раскрывают такие аспекты педагогической компетентности: *управленческий аспект*, как преподаватель анализирует, планирует, организует, контролирует, регулирует учебный процесс взаимоотношения с учащимися; *психологический аспект*, как влияет личность преподавателя на студентов, как педагог учитывает индивидуальные способности студентов; *педагогический аспект*, с помощью, каких форм и методов преподаватель ведет обучение.

В Малом толковом словаре русского языка понятие «компетентность» трактуется как осведомленность, авторитетность. [66] На сегодняшний день существует разное понимание таких терминов, как «компетенция» и «компетентность». Согласно словарным данным, «компетенция» (от лат. *competere* - добиваться, соответствовать, подходить) означает совокупность полномочий

государственных органов или должностных лиц, определяющих границы правомочий в процессе осуществления ими своих функций, а также круг вопросов, в которых данное лицо обладает познаниями и опытом. [66]

А «компетентность» - личные возможности должностного лица и его квалификация (знания, опыт), позволяющие принимать участие в разработке определенного круга решений или решать вопросы самому, благодаря наличию у него определенных знаний, навыков или уровень образованности личности, который определяется степенью овладения теоретическими средствами познавательной или практической деятельности [67].

А.В.Хуторской, различая понятия «компетентность» и «компетенция», предлагает следующие определения:

Компетентность — владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности.

Компетенция включает совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним. [68]

В психолого-педагогической литературе существует несколько подходов к рассмотрению содержания профессиональной компетенции будущих учителей.

Такие авторы как: Е.С.Барзгова, Л.А.Беляева, И.В.Бестужев-Лада, Ю.Р. Вишневецкий, Г.Е.Зборовский, Ф.Г.Зиятдинова, Л.Н.Коган, Г.Б. Кораблева, Н.А.Матвеева, В.Я.Нечаев, А.М.Осипов, Л.Я.Рубина, М.Н. Руткевич, Ф.Р. Филиппов, Н.И.Шаталова, Е.А.Шуклина и др. рассматривали профессиональную компетентность педагогов на основе изучения факторов социальной среды.

Н.П. Беляцкий, В.Зигерт, И.Кокорев, Е.И. Комаров, Л.Ланг, Г.Латфуллин, Н.Г. Любимов, А.Маслоу, Л.Питер и др. изучали профессиональную компетентность в социальной, управленческой, экономической и производственной сферах.

К.А.Абульханова-Славская, Б.Г.Ананьев, Е.А. Анцыферова, Е.А.Братусь, и др. исследовали профессиональную компетентность

с позиций личностного становления человека как непрерывного процесса его развития. Профессиональную деятельность данные авторы рассматривают как важный определяющий фактор личностного развития, самореализации, благополучия. (Куликова Т. И. Содержание и структура профессиональной компетентности классного руководителя//Фестиваль педагогических идей. Открытый урок)

Анализ научной литературы показал, что существует несколько точек зрения понимания сущности профессиональной компетенции:

- Профессиональная компетенция как культура личности (Е.В. Бондаревская, Т.Е. Исаева, В. Попова, А.И. Пискунов);

- Профессиональная компетенция как уровень профессионального образования (Б.С. Гершунский);

- Профессиональная компетенция как одно из субъектных свойств личности, обуславливающее эффективность профессиональной деятельности (Д.М. Гришин, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Л.М. Мигина, А.И. Пискунов и др.);

- Профессиональная компетенция как система, включающую знания, умения и навыки, профессионально-значимые качества личности, обеспечивающие выполнение профессиональных обязанностей (Т.Г. Браже, Н.И. Запрудский),

- Профессиональная компетенция как личностная составляющая профессионализма (Т.Ю. Базаров);

- Профессиональная компетенция как результат и критерий качества подготовки специалиста (А.Г. Бермус, И.А. Зимняя);

- Профессиональная компетенция как практическое выражение модернизации содержания образования (В.В. Краевский);

- Профессиональная компетенция как новый подход к конструированию образовательных стандартов (А.В. Хуторской) (<http://aspu.ru>).

Все вышеперечисленные подходы к пониманию профессиональной компетентности педагога объединяет понимание данного понятия как системного явления, которое представляет собой интегрированное личностное явление, обеспечивающее успешную профессиональную деятельность.

Например, Т.Е. Исаева рассматривает компетенции преподавателя как уникальную систему профессионально-личностных знаний, умений и качеств человека, объединенных гуманно-ценностным отношением к окружающим, творческим подходом к труду, постоянной нацеленностью на личностное и профессиональное совершенствование. Они используются для освоения педагогических ситуаций, в процессе чего создаются новые смыслы деятельности, явления, объекты культуры, способствующие достижению нового качества общественных отношений [69]

Профессиональная компетентность педагога достаточно глубоко исследована отечественными учеными: профессиональная компетентность педагога как следствие педагогического мастерства – Хмель Н.Д., формирование профессиональной компетентности специалистов в системе высшего образования – Б.Т.Кенжебеков; формирование профессиональной компетентности будущих педагогов профессионального обучения – Н.Р.Шаметов; организационно-педагогические условия формирования профессиональной компетентности рабочих – Д.Г.Мирошин; педагогические условия формирования профессиональной компетентности будущих педагогов в вузе – М.В.Семенова; формирование профессиональной компетентности студентов в процессе педагогической практики – Ш.К.Жантлеуова; формирование профессионально-технологической компетентности педагога профессионального обучения – В.В.Готтинг; формирование профессиональной компетентности студентов в условиях производственной практики на основе информационных технологий – Ж.Ж.Турсынова.

Н.Д.Хмель определяет профессиональную компетентность педагога как единство его теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности [70].

Кенжебеков Б.Т. дает такое определение профессиональной компетентности - это совокупность интегрированных фундаментальных знаний, обобщенных умений и способностей человека, его профессионально значимых и личностных качеств, высокий уровень технологичности, культуры и мастерства, творческий подход к организации деятельности, готовность к

постоянному саморазвитию. [71]. По исследованиям Марковой А.К. профессионально компетентным является с этой точки зрения такой труд учителя, в котором на достаточно высоком уровне осуществляется педагогическая деятельность, педагогическое общение, реализуется личность учителя, в котором достигаются хорошие результаты в обученности и воспитанности школьников (эти стороны составляют пять блоков профессиональной компетентности). При этом компетентность учителя определяется также соотношением в его реальном труде того, каковы его профессиональные знания и умения, с одной стороны, и профессиональные позиции, психологические качества — с другой. [72]

Сегодня многие ученые, общественные деятели, обыватели считают, что образование является некачественным и отстает от темпов развития науки и производства. Американские ученые разработали концептуальную основу качественного обучения в рамках компетентностного подхода. Они считают, что компетентностный подход приведет в соответствие образование и потребности рынка труда.

Структурными элементами компетентностного образования американские исследователи выделяют знания, умения и ценности. В школах США компетентность специалистов определяют на основе тестов, включающих в себя несколько направлений, связанных с психолого-педагогическими знаниями, предметными знаниями, профессиональными умениями и навыками организации педагогической деятельности. Компетентностный подход в качестве цели и результата обучения определяет формирование ключевых компетенций различного уровня, выражающихся в дальнейшем в профессиональной деятельности как компетентность.

Структура компетентности рассматривается учеными также разнообразно.

Справедливо замечание С.Г. Молчанова, что «...профессионально-педагогическая компетентность – это объект... который плохо поддается структурированию и формализации» [Куликова Т. И. Содержание и структура профессиональной компетентности классного руководителя // Фестиваль педагогических идей. Открытый урок 73]

Рассмотрим существующие точки зрения к структуре профессиональной компетентности учителя.

Н.В. Кузьмина в своих исследованиях выделяет следующие виды профессиональной компетентности учителя: специальная и профессиональная компетентность в области преподаваемой дисциплины; методическая компетентность в области способов формирования знаний, умений; социально-психологическая компетентность в области процессов межличностного общения; дифференциально-психологическая компетентность в области мотивов, способностей, направлений учащихся; аутопсихологическая компетентность в области достоинств и недостатков собственной деятельности и личности.

По А.К. Марковой, структура профессиональной компетентности учителя представлена четырьмя блоками:

1. Профессиональные (объективно необходимые) психологические и педагогические знания.

2. Профессиональные (объективно необходимые) педагогические умения.

3. Профессиональные психологические позиции, установки учителя, требуемые от него профессией.

4. Личностные особенности, обеспечивающие овладение учителем профессиональными знаниями и умениями. [75]

Согласно Л.М. Митиной, структура педагогической компетентности включает «знания, умения, навыки, а также способы и приемы их реализации в деятельности, общении, развитии (саморазвитии) личности». [76] Л.М. Митина Учитель как личность и профессионал (психологические проблемы), 1994, Психология профессионального развития» (1998).

Куликова Т.В., основываясь на теоретических положениях И.А. Зимней, выделяет три группы профессиональных компетентностей:

1. Компетентности, относящиеся к самому себе как личности, как субъекту жизнедеятельности.

2. Компетентности, относящиеся к взаимодействию человека с другими людьми.

3. Компетентности, относящиеся к деятельности человека, проявляющиеся во всех ее типах и формах. [Куликова Т. И. Содержание и структура профессиональной компетентности

классного руководителя//Фестиваль педагогических идей. Открытый урок 77]

Несмотря на то, что формированию профессиональной компетентности и ключевых компетенций специалистов в педагогических исследованиях уделяется достаточно много внимания, проблема инклюзивной компетентности будущих учителей слабо исследована. Имеются несколько работ по проблеме инклюзивной компетентности педагогов: Хафизуллиной И.Н., Романовской И.А., Бунимович Е.А., Мовкебаевой З.А., Сулейменовой Р.А. и др.

В автореферате докторской диссертации Хафизуллина И.Н. определяет инклюзивную компетентность будущих учителей как интегративное личностное образование, обуславливающее способность осуществлять профессиональные функции в процессе инклюзивного обучения, учитывая разные образовательные потребности учащихся и обеспечивая включение ребенка с ограниченными возможностями здоровья в среду общеобразовательного учреждения, создавая условия для его развития и саморазвития. [78<http://aspu.ru>]

Бунимович Е.А. рассматривает инклюзивную компетентность как условие достижения профессионализма, позволяющая педагогу эффективно осуществлять свою профессиональную деятельность в условиях совместного обучения детей с особыми образовательными потребностями и их нормально развивающихся сверстников [79] Инклюзивная компетентность учителя является составляющей его профессиональной компетентности и включает ключевые содержательные и функциональные компетентности.

На наш взгляд, интересной является структура компетентности учителя, представленная Романовской И.А. и Хафизуллиной И.Н. [80 <http://science-education.ru>]. Они выделяют следующие уровни компетентности: общая компетентность, профессиональная компетентность, специальная профессиональная компетентность и частные профессиональные компетентности.

В структуре педагогической компетентности авторы выделяют два компонента: ключевые содержательные компетенции и ключевые функциональные компетенции. К ключевым содержательным компетенциям они относят: ценностно-

смысловую, общекультурную, интеллектуальную, информационную и личностного самосовершенствования. Ключевые функциональные компетенции – это образовательная, коммуникативная, социально-профессиональная, социально-ролевая и др. (<http://science-education.ru>)

Данные авторы относят инклюзивную компетентность учителей к уровню специальных профессиональных компетентностей. Проведенный анализ вышеперечисленных исследований позволяет нам рассматривать профессиональную компетентность в нескольких аспектах:

1. Профессиональная компетентность педагога в определенной образовательной области (учитель, воспитатель, педагог-дефектолог, социальный педагог, педагог-психолог).

2. Профессиональная компетентность педагога различных типов учреждений (общеобразовательная, инклюзивная, специальная (коррекционная) школы и др.)

3. Профессиональная компетентность педагога в работе с различными категориями детей, с родителями, представителями общественных организаций.

Нами рассматривается профессиональная компетентность будущего учителя к социально-педагогической работе в условиях инклюзивной школы, которая включает следующие базовые профессиональные компетенции специалиста:

- осознание и принятие будущими специалистами ценности каждой личности;

- понимание значимости инклюзивного образования для успешной социализации детей с ограниченными возможностями здоровья;

- глубокая личностная заинтересованность в осуществлении социально-педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования;

- устремленность в будущем на создание в ученическом коллективе атмосферы доверия, милосердия к детям-инвалидам как к равноправным членам общества;

- способность воспринимать, перерабатывать, сохранять и воспроизводить необходимую информацию для решения социально-педагогических задач инклюзивного образования;

- способность к рефлексии социально-педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования;
- способность решать конкретные профессиональные задачи в педагогическом процессе инклюзивной школы;
- способность осуществлять диагностику уровня развития ученического коллектива, развития личности, обученности и воспитанности отдельных учащихся, особенности межличностных отношений, микроклимат семьи и социума, состояния педагогического процесса в целом в условиях инклюзивного образования;
- способность предвидеть результаты социально-педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования;
- способность конструирования социально-педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования с учетом потребностей учащихся, родителей, учителей-предметников, администрации, представителей общественных организаций;
- способность творческого осуществления социально-педагогической деятельности в инклюзивной школе;
- способность осуществлять конструктивное взаимодействие с субъектами педагогического процесса, способствующие эффективному осуществлению инклюзивного образования;
- владение традиционными и инновационными технологиями осуществления социально-педагогической работы с детьми с разными образовательными потребностями и различными видами нарушений в развитии;
- способность анализировать, сравнивать, обобщать педагогические явления, проводить опытно-экспериментальную работу.

Овладение будущим специалистом вышеперечисленных профессиональных компетенций определяет его профессиональную готовность к осуществлению педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования.

С целью осмысления и раскрытия процесса формирования профессиональной готовности педагогов к инклюзивному образованию нами разработана модель инклюзивной

компетентности, которая может стать теоретико-методологической основой подготовки будущих специалистов в условиях вуза.

Вопросы для самоконтроля:

1. Какова главная задача образовательных учреждений?
2. В чем сущность профессиональной компетентности педагогов?
3. Какова структура профессиональной компетентности педагога?
4. Что называется инклюзивной компетентностью?
5. Назовите структурные компоненты инклюзивной компетентности.
6. Перечислите базовые компетенции педагогов инклюзивного учреждения.

Задания для самостоятельной работы:

1. Составьте профессиограмму учителя инклюзивного учреждения.
2. Познакомьтесь с индивидуальными образовательными маршрутами, составленными для детей с ограниченными возможностями здоровья, проанализируйте предлагаемую ребенку помощь.
3. Разработайте конспект занятия с ребенком в инклюзивной группе, проведите занятие или элемент занятия, проанализируйте свою работу.

Основная литература:

1. Мовкебаева З.А., Сулейменова Р.А. Основы инклюзивного образования. – А., 2014
2. Педагогика и психология инклюзивного образования/ под ред. Ахметовой Д.З. – Казань: Изд-во «Познание» Института экономики, управления и права, 2013. – 204 с.
3. Сунцова А.С. Теории и технологии инклюзивного образования: учебное пособие. – Ижевск: Удмуртский университет, 2013. – 110с.

Дополнительная литература:

1. Иванов Д.А. Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий. – М.: Просвещение, 2003. – 74 с.
2. Н.С. Евчик, Е.В. Рахманова Профессиональная компетенция педагога класса интегрированного обучения детей с нарушением слуха// Открытая школа. – 2013. - №5
3. Жубакова С.С., Байменова Б.С. и др. Компетенции будущего учителя инклюзивной школы// Международная конференция «Инновации в образовании: поиски и решения» (2-я секция «Проблемы и перспективы инклюзивного образования»). – НАО, 2015
4. Митчелл Д. Эффективные педагогические технологии специального и инклюзивного образования. Главы из книги. / Ред. Н.Борисова. – М.: РСОИ «Перспектива», 2011.
5. Нормализация условий воспитания и обучения детей с ограниченными возможностями в условиях инклюзивного образования: Методическое пособие. – М., МГППУ, 2011.
6. Создание и апробация модели психолого-педагогического сопровождения инклюзивной практики: Методическое пособие / Под общ. ред. С.В. АLEXИНОЙ, М.М. Семаго. – М.: МГППУ, 2012.

2.3 Модель инклюзивной компетентности педагога

В процессе разработки модели формирования инклюзивной компетентности педагога нами были рассмотрены некоторые теоретические основы метода моделирования.

Научное обоснование указанного метода представлено в трудах В.Г. Афанасьева, В.А. Веникова, Б.А. Глинского, И.Б. Новик, В.А. Штофф и др.

Вопросы моделирования в педагогических исследованиях отражены в работах С.И. Архангельского, А.Ф. Зотова, Ю.А. Конаржевского, Н.В. Кузьминой, Г.В. Суходольского и др.

Моделирование представляет собой одну из ключевых технологий системного анализа при исследовании сложных, многоэлементных и полиструктурных систем, функционирование которых определяется большим количеством внутренних и

внешних факторов. Именно к ним относятся образовательные системы, сложный характер которых определяется доминированием факторов сознания, способных оказывать регулирующее воздействие на траектории развития данной системы. Моделирование образовательных систем и процессов обеспечивает сжатие информации, при котором отбрасываются многие несущественные факторы, благодаря чему появляется возможность сконцентрировать внимание на наиболее значимых элементах и способах их взаимодействия, т.е. на тех составных частях системы и тех связях и отношениях, от которых в наибольшей степени зависит ее качественное состояние и перспективы развития. [81]

Модель (от лат. *modulus* - мера, образец) в широком смысле – «любой образ (мысленный или условный: изображение, описание, схема, чертеж, график, план, карта и т.п.) какого-либо объекта, процесса или явления, используемый в качестве его «заместителя», «представителя» [82].

Модель – это искусственно созданный объект в виде схемы, физических конструкций, знаковых форм или формул, который, будучи подобен исследуемому объекту (или явлению), отображает и воспроизводит в более простом и обобщенном виде структуру, свойства, взаимосвязи и отношения между элементами этого объекта [83].

Анализ имеющихся исследований сущности понятия «модели» позволяет нам уточнить понятие «модель инклюзивной компетентности», под которой мы понимаем условный образ, мысленное представление профессиональной готовности педагога эффективно осуществлять педагогическую деятельность в условиях инклюзивного образования.

Таким образом, модель инклюзивной компетентности определяет логику формирования готовности педагогов к инклюзивному образованию детей, отражает основные свойства компонентов готовности, зависимости, присущие процессу подготовки и существенные для достижения цели подготовки педагога. Исходя из того, что в процессе подготовки педагога к инклюзивному образованию его профессиональное становление должно совпадать с логикой субъектного развития, в основу образовательного процесса легли требования целостности,

целесообразности, интегративности, диагностичности, модульности, которые считаем основополагающими и обеспечивающими эффективность модели. Модель и технология её реализации интегрирует цели, содержание и ожидаемый результат подготовки педагогов к инклюзивному образованию детей.

Главной целью подготовки будущего учителя к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования должно стать воспитание всесторонне развитой личности специалиста, гуманного, компетентного, мобильного, готового к инклюзивному образованию, способного осуществлять обучение и воспитание на основе индивидуального подхода к детям с различными образовательными потребностями, к эффективному взаимодействию с детьми, родителями, специалистами (социальным педагогом, дефектологом, педагогом-психологом, медицинскими работниками, представителями общественных организаций), нацеленного на создание условий для успешной интеграции детей в социум, независимо от их физических, психических, интеллектуальных и сенсорных возможностей.

Исходя из поставленной цели, мы выделяем следующие задачи подготовки будущего учителя к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования:

1. способствовать овладению методологическими и концептуальными знаниями педагогики инклюзии;
2. способствовать овладению инновационными технологиями, формами, методами, средствами организации и осуществления педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования;
3. способствовать воспитанию у будущего учителя важных личностных и профессиональных качеств и свойств (гуманности, милосердия, толерантности, доверия, гибкости, мобильности, коммуникабельности, ответственности, уверенности и др.).

В основе подготовки будущего специалиста к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования лежат несколько методологических подходов: аксиологический, личностный, деятельностный, системный, комплексный, деонтологический.

Аксиологический подход (Б.М. Бим-Бад, М.А.Галагузова, Б. С. Гершунский, Б.Г. Кузнецов, Н. Д. Никандров, З. И. Равкин, В.А. Сластенин, Е. Н. Шиянов и др.) к подготовке будущего специалиста к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования предполагает формирование ценностного потенциала студента. Данный подход направлен на формирование гуманных профессионально-ценностных ориентаций будущего учителя в процессе его подготовки в ВУЗе. Студента необходимо рассматривать как личность, несущую и транслирующую ценности культуры и создающую в будущем гуманную среду для полноценного развития ребенка.

В основе аксиологического подхода лежит такая важная философская категория, как «ценность», которая в антропологических науках рассматривается в различных аспектах. Традиционно ценность понимается как что-то важное, значимое, полезное, духовное, материальное, личное, моральное, желаемое. Ценности выступают своеобразными ориентирами в жизни человека, отражающие его отношение к самому себе, окружающим, природе, культуре и т.п.

На основе ценностей формируются ценностные ориентации. Ценностные ориентации – важнейшие элементы внутренней структуры личности, закрепленные жизненным опытом индивида, всей совокупностью его переживаний. Они отграничивают существенное и важное для данного человека от несущественного. Совокупность сложившихся, устоявшихся ценностных ориентаций образует своего рода ось сознания, обеспечивающую устойчивость личности, преемственность определенного типа поведения и деятельности, выраженную в направленности потребностей и интересов.

В силу этого ценностные ориентации выступают важным фактором, обуславливающим мотивацию действий и поступков личности [84].

Важными ценностными ориентациями будущего учителя в условиях инклюзивного образования являются:

- уважение и признание достоинства личности ребенка;
- вера в способности каждого ребенка независимо от его физических и психических возможностей;

- индивидуальный подход ко всем детям;
- создание комфортной среды для полноценного развития и самореализации всех детей;
- педагогическое сотрудничество с субъектами педагогического процесса (детьми, родителями, коллегами, администрацией, представителями общественных организаций);
- признание права человека на самоопределение, любовь, понимание, помощь, заботу, внимание;
- творческий подход к организации педагогического процесса.

Основными методологическими принципами аксиологического подхода подготовки будущего учителя В.И.Андреев выделяет следующие:

- аксиологический метапринцип, утверждающий ценностный подход к изучению педагогических явлений и процессов;
- культурологический мета принцип, вовлекающий будущего педагога «в силовое поле культурных общечеловеческих ценностей»;
- гуманистический метапринцип, отрицающий технократический, знаниецентристский подход к образованию и провозглашающий гуманизацию и гуманитаризацию образования, создание условий для расцвета и реализации сущностных сил каждого участника педагогического процесса [85].

Личностный подход (О.В. Бондаревская, В.В. Сериков, К.К. Платонов и др.) подготовки будущего учителя к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования предполагает учет индивидуальных особенностей студентов, который обеспечивает процессы самопознания, саморегуляции, самореализации, самосовершенствования личности ребенка.

Основными принципами личностного подхода являются следующие:

- принцип индивидуальности, предполагающий не только учет индивидуальных особенностей студентов, но и создание комфортной среды для развития их индивидуальности и творческого самовыражения;

- принцип самореализации, связанный с поиском возможностей студента и использованием его внутренних потенций для максимальной реализации в социуме;

- принцип творчества и успеха предполагает использование современных образовательных технологий, которые бы обеспечили подготовку специалистов высокой квалификации, отвечающих современным требованиям.

- принцип свободы выбора направлен на развитие у студентов субъектности и самоактуализации в педагогическом процессе вуза. Задача преподавателя – создать условия для постоянного выбора студентом стратегии образования, форм и способов организации педагогического процесса и жизнедеятельности в вузе.

Деятельностный подход (Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, А.Н.Леонтьев, Ж. Полиггер, А. Валлон, Л. Сэв, Т. Томашевский, М. Форверг и др.)

Подготовки будущего учителя к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования заключается в признании того, что развитие человека осуществляется в многообразных формах деятельности и обусловлено внутренними потребностями человека.

Основными принципами деятельностного подхода являются:

- принцип субъектности означает направленность воздействия преподавателя на сознание студента, на возбуждение самостоятельного осмысления и осуществления собственной деятельности;

- принцип сотрудничества, заключающийся в организации совместной деятельности преподавателя и студента, направленной на достижение успеха в педагогическом процессе. Задачей преподавателя является создание развивающей среды, направленной на формирование у студентов профессионально-личностных компетенций.

- принцип проектирования, конструирования и создания ситуации воспитывающей деятельности предполагает создание атмосферы развития у студентов социально-значимых качеств и свойств личности.

- принцип рефлексии деятельности связан с созданием условий для развития способности студента к самоанализу,

самоосмыслению и переосмыслению, что стимулирует процессы самосознания, обогащает "Я-концепцию" и способствует целостности и динамизму внутренней жизни человека, помогает стабилизировать и гармонизировать свой эмоциональный мир, мобилизовать волевой потенциал, гибко управлять им.

Системный подход (Афанасьев В.Г., А.А. Богданов, Г. Саймон, П. Друкер и А. Чандлер и др.) - это подход к объектам реальной действительности как системным, он предполагает постоянный учет и использование в процессе познания и практической деятельности законных связей, присущих системам. [86]

Основными принципами системного подхода являются:

- принцип целостности подготовки будущего учителя к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования предполагает, что все элементы системы высшего образования представляют собой единое целое. То есть, все они подчинены общим принципам, целям и задачам.

- принцип иерархичности рассматривается как совокупность элементов системы, каждый из которых имеет определенное значение и подчинен другим элементам или сам подчиняет себе другие элементы системы.

Активное функционирование системы, и в особенности ее интегрирующее влияние на процесс подготовки будущих специалистов, обеспечивается комплексным подходом.

Комплексный подход, - говорит В. Караковский, - призван обеспечить наивысшую результативность системы. Это тактика образования. Стратегию же образования определяет более широкий подход - системный. [87, 18].

Комплексный подход предполагает использование всего потенциала учебно-воспитательного процесса.

Комплексный подход может быть обеспечен при условии единства цели, задач, содержания подготовки будущих специалистов, его методов и организационных форм. Методы и формы организации подготовки будущих специалистов должны соответствовать цели, задачам и вытекающему из них конкретному содержанию образования.

Основными принципами комплексного подхода являются:

- принцип единства цели, задач, содержания, форм, методов

подготовки будущего учителя к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования;

- единство аудиторной и внеаудиторной работы предполагает направленность на формирование целостной личности студента на основе организации разнообразных видов деятельности будущих специалистов (учебной, общественной, трудовой, познавательной, эстетической и т.п.);

- учет возрастных и индивидуальных особенностей студентов.

Деонтологический подход (К.М. Кертаева) подготовки будущего учителя к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования учитывает направленность образования на развитие у студентов профессионального долга, обеспечивающее его устойчивое профессиональное поведение.

Основными принципами деонтологического подхода являются:

- принцип гуманности заключается в повороте всей системы образования к миру человека, миру культуры и очеловечиванию знаний, предполагает индивидуализацию в формировании личности и ее гуманистических качеств. [88, 63-64]

Специфика соблюдения принципа гуманизма в подготовке будущего учителя к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования состоит в формировании гуманистических убеждений и гуманных отношений, в воспитании человеколюбия и уважения человеческого достоинства у подрастающего поколения. [89, 7]. Основными требованиями осуществления принципа гуманизации подготовки будущего учителя являются:

1. Гуманное отношение к личности студента;

2. Уважение его прав и свобод;

3. Уважение позиции студента;

4. Уважение права человека быть самим собой;

5. Ненасильственное формирование требуемых качеств;

- принцип толерантности означает терпимое, уважительное отношение ко всем студентам даже не внушающим симпатии, правильное понимание форм самовыражения студентов и способов проявлений человеческой индивидуальности.

- принцип эмпатии заключается в понимании преподавателем внутреннего состояния студентов, их мыслей, чувств,

ориентированность на переживаниях студентов, умение встать на позиции другого, ладить с окружающими и адаптироваться в обществе

Компетентностный подход к подготовке будущих специалистов предполагает усвоение студентами не отдельных знаний и умений, а целостных представлений о профессиональной деятельности и способностей выполнять педагогические задачи в условиях инклюзивного образования, адекватно используя полученные профессиональные знания и умения.

Базовыми принципами компетентностного подхода являются:

а) содержание образовательной программы подразумевает не изучение конкретной профессии, а освоение ключевых, базовых, специальных компетенций, позволяющих быстро реагировать на изменения рынка труда;

б) непрерывность профессионального образования в течение всей жизни человека;

в) переход от предметного обучения к межпредметно-модульному на компетент. [90]

Для раскрытия процесса готовности педагога к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования нами определены 3 компонента модели формирования:

- мотивационный,
- когнитивный,
- поведенческий.

Мотивационный компонент отражает внутреннюю и внешнюю установку, мотивацию педагога к освоению и осуществлению инклюзивного образования.

Когнитивный компонент инклюзивной компетентности представлен системой специальных методологических, теоретических и практических знаний, обязательных для осуществления инклюзивного образования.

Поведенческий компонент инклюзивной компетентности включает практические умения использования методов, методик, технологий, средств достижения оптимальных результатов инклюзивного образования.

В рамках разработки результативного элемента модели произведён отбор критериально-диагностических материалов,

необходимых для мониторинга динамики процесса формирования готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования. Исходя из поставленных цели и задач, методологических подходов, выделенных компонентов, раскрыты основные критерии и показатели готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования: мотивационный критерий, когнитивный критерий и поведенческий критерий.

Мотивационный критерий включает в себя следующие показатели:

- желание, стремление и готовность осуществлять профессиональную деятельность в инклюзивном образовательном учреждении;

- стремление развить в себе важные качества, необходимые для работы в инклюзивной среде: гуманизм, толерантность (терпимость), мобильность, коммуникабельность, гибкость, ответственность, креативность, эмпатию, рефлексию и др.;

- потребность и готовность активно решать социально-педагогические задачи инклюзивного образования;

- потребность создавать условия для самореализации, уважения, признания ценности всех детей, независимо от их физических, интеллектуальных, психических, эмоциональных возможностей;

- потребность и желание в овладении прогрессивным опытом и знаниями в области инклюзивного образования в Казахстане и за рубежом.

Когнитивный критерий инклюзивной компетентности характеризуется показателями, состоящих из двух блоков знаний: первый блок связан с сущностью инклюзивного образования, а второй – с содержанием профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования.

Первый блок знаний:

- знание сущности, функций, принципов, особенностей осуществления инклюзивного образования, проблем и перспектив внедрения инклюзивного образования в Казахстане;

- знание и осознание сущности нормативно-правовых документов в области инклюзивного образования (Конституция РК,

Законы РК «О правах ребенка в РК», «О социальной и медико-педагогической коррекционной поддержке детей с ограниченными возможностями», «О социальной защите инвалидов в РК», «Об образовании», Конвенция о правах ребенка, Декларация о правах инвалидов, Конвенция о борьбе с дискриминацией в области образования, Государственная программа развития образования РК на 2011–2020 годы и др.);

- знание сущности социализации детей с ограниченными возможностями здоровья, усвоение гуманистических ценностей, норм поведения, основных закономерностей взаимодействия общества и человека с нарушениями в развитии;

- знание анатомо-физиологических, возрастных, психологических и индивидуальных особенностей учащихся в норме и учащихся с различными нарушениями в развитии.

Второй блок знаний:

- знание цели, задач, содержания, особенностей педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования;

- знание сущности инклюзивной компетентности учителя;

- способность усваивать и воспроизводить информацию, важную для решения теоретических и практических задач инклюзивного образования;

- знание педагогических и психологических основ обучения и воспитания детей с различными нарушениями в развитии;

- знание инновационных интеграционных процессов в сфере деятельности специального и инклюзивного образования;

- знание основ педагогического управления процессом саморазвития воспитанников в инклюзивной среде.

Поведенческий критерий инклюзивной компетентности имеет следующие показатели:

- хорошо оперирует знаниями в области инклюзивного образования и осуществления профессиональной деятельности;

- умеет моделировать, конструировать педагогические ситуации и решать педагогические задачи в условиях инклюзивного образования;

- способен предвидеть результаты тех или иных педагогических действий в условиях инклюзивного образования;

- умеет творчески и продуктивно осуществлять педагогическую деятельность с учетом разных образовательных
- потребностей учащихся, путем варьирования формами, методами и средствами обучения и воспитания;
- признает равенство прав всех людей, в том числе и инвалидов, на образование и самореализацию в социуме и следует им на практике;
- способен осуществлять рефлексию деятельности в условиях подготовки и осуществления инклюзивного образования;
- умеет поставить правильный диагноз уровня развития ученического коллектива, развития личности, обученности и воспитанности отдельных учащихся, состояния педагогического процесса в целом и на отдельных его этапах в условиях инклюзивного образования;
- способен осуществлять научно-исследовательскую деятельность в инклюзивной среде;
- умеет устанавливать конструктивные отношения с субъектами педагогического процесса, способствующие эффективному осуществлению инклюзивного образования;
- владеет методиками и современными технологиями осуществления инклюзивного образования.

Разработанная модель инклюзивной компетентности педагога позволила нам определить уровни готовности учителя к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования. В педагогике принято выделять три уровня готовности учителя: высокий, средний, низкий.

В группу, соответствующую высокому уровню осуществления профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования, вошли педагоги, для которых характерны: наличие положительного мотива к приобретению знаний в области инклюзивного образования, к развитию в себе качеств, необходимых для осуществления педагогической деятельности в инклюзивной среде, умение использовать инновационные методики и технологии осуществления обучения и воспитания детей с различными образовательными потребностями, умение взаимодействовать с различными специалистами (дефектологом, социальным педагогом, медицинскими работниками, социальными

работниками и др.), родителями, администрацией, коллегами, ясно представлять сущность инклюзивной компетентности, стремиться создавать условия для самореализации, уважения, признания ценности всех детей, независимо от их физических, интеллектуальных, психических, эмоциональных возможностей, владение диагностическим инструментарием осуществления профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования. Педагоги высокого уровня осуществления профессиональной деятельности гуманны, толерантны, мобильны, гибкие, коммуникабельны, ответственны.

Во второй группе, соответствующей среднему уровню осуществления профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования, вошли педагоги, у которых мотивы приобретения знаний определяются желанием познать яркие необычные факты из жизни школы, стремление к развитию в себе качеств, необходимых для осуществления педагогической деятельности в инклюзивной среде, имеет выборочный характер, владеют достаточно полными знаниями об особенностях обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями в развитии, но слабо владеют методиками и технологиями осуществления профессиональной деятельности в работе с детьми с ограниченными возможностями в развитии, слабо организуют взаимодействие субъектов педагогического процесса (с родителями, специалистами). Педагоги данного уровня проявляют пассивность, безынициативность, пессимизм в отношении возможностей детей с нарушениями в развитии.

В третью группу, соответствующую низкому уровню осуществления профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования, вошли педагоги, у которых слабая мотивация приобретения знаний в области инклюзивного образования, слабое усвоение способов решения профессиональных задач в процессе инклюзивного образования, нет стремления расширить свой кругозор, желания к самосовершенствованию, к самореализации своих сущностных сил, к признанию ценности людей с ограниченными возможностями в развитии, отсутствие умений взаимодействовать со специалистами, семьей.

Наряду с вышеизложенным, отметим: выявление сущности инклюзивной компетентности, ее структуры, дало возможность внести уточнение в определение: инклюзивная компетентность – это основа профессионализма педагога, позволяющая ему эффективно осуществлять обучение и воспитание всех детей, независимо от их физических, психических, интеллектуальных, эмоциональных возможностей в общеобразовательном учреждении, способствуя их дальнейшей самореализации в обществе.

Инклюзивная компетентность будущего педагога как его профессионализма формируется в целостном педагогическом процессе вуза, посредством его гуманной направленности, где система действий преподавателей направлена на организацию учебно-познавательной, общественно-культурной и других видов деятельности студентов, направленными на усвоение идеологии и философии инклюзивного образования, его теоретико-методологических основ, и выработку практических умений его осуществления.

Вопросы для самоконтроля:

1. Что такое модель инклюзивной компетентности педагога?
2. Какова главная цель подготовки будущего педагога к профессиональной деятельности?
3. Назовите основные задачи подготовки будущего учителя к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования.
4. Перечислите методологические подходы подготовки будущего специалиста к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования. Раскройте их сущность.
5. Назовите компоненты модели формирования инклюзивной компетентности будущего учителя. Раскройте их содержание.
6. Назовите критерии и показатели готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования.

Задания для самостоятельной работы:

1. Разработайте на выбор модель инклюзивной компетентности специалистов образовательного учреждения (дефектолога, социального педагога, педагога-психолога, логопеда).

2. Напишите реферат на одну из предлагаемых тем. (см. Приложение №)

Основная литература:

1. Мовкебаева З.А., Сулейменова Р.А. Основы инклюзивного образования. – А., 2014

2. Педагогика и психология инклюзивного образования/ под ред. Ахметовой Д.З. – Казань: Изд-во «Познание» Института экономики, управления и права, 2013. – 204 с.

3. Романовская И.А., Хафизуллина И.Н. Развитие инклюзивной компетентности учителя в процессе повышения квалификации. -

4. Сунцова А.С. Теории и технологии инклюзивного образования: учебное пособие. – Ижевск: Удмуртский университет, 2013. – 110с.

Дополнительная литература:

1. Боброва В. В. Подготовка студентов-дефектологов к коррекционной работе по звукопроизношению с элементами фонетической ритмики в спецучреждениях: автореф...к.п.н. - Караганда, 2009

2. И. А. Камаев, М. А. Позднякова Ребенок-инвалид: организация медико-социального обеспечения: Монография;/ НГМА. Н. Новгород : Изд-во НГМА, 2004. - 301с.

3. М.М. Семаго, Н.Я. Семаго Инклюзивное образование: от методологической модели к практике// Вестник Московского городского педагогического университета / Ред. А.И. Савенков.- 2009. № 4(14)2010. С.81-91.

4. Слюсарева Е.С. Психологическая готовность специального психолога к психокоррекционной работе с детьми: Монография. Ставрополь: Изд-во СГПИ, 2010. - 152 с.

5. Соломин В. П. Современная парадигма реабилитационно-образовательной работы с инвалидами по слуху в условиях педагогического образования. - СПб.: Наука — Питер, 2006

6. Шумиловская Ю.В. Проблемы и перспективы подготовки будущих учителей технологии к работе с лицами с ограниченными возможностями. Сборник трудов. - Москва, 2004.

7. Шматко Н.Д. Совместное воспитание и обучение детей с ограниченными возможностями здоровья и нормально развивающихся дошкольников // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. — 2010. — № 5.

2.4. Пути формирования инклюзивной компетенции педагога

Развитие инклюзивной компетентности будущего педагога в рамках системы вузовского образования связано с формированием готовности специалиста к осуществлению профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования.

Проблемами профессиональной готовности будущего педагога занимались следующие ученые: Сластенин В.А., Г.В.Вайлер, Ю.В.Койнов, Я.И.Лефстед, Н.В.Матяш, В.В. Сериков, Дж.Равен, Р.Уайт, В.Чинапах, С.А. Алейникова, Н.Д. Шматко, О.А. Денисова, В.Н.Поникарова, О.Л. Леханова, Менлибекова Г.Ж., Кенжебеков Б.Т. и др..

Несмотря на различие подходов к определению профессиональной готовности, большинство авторов исходят из общей позиции, что она является «сложным синтетическим образованием», состоящим из комплекса разнообразных, связанных между собой элементов.

Готовность в прямом смысле означает два значения. Первое - это согласие сделать что-нибудь, как добровольное и осознанное решение, направленное на деятельность; второе - как описание состояния, при котором все готово для чего-нибудь и которое обеспечит выполнение решения [91].

По мнению Сластенина В.А., содержание профессиональной подготовки будущего учителя состоит из двух компонентов: формирование теоретической готовности и практической готовности. Теоретическая готовность понимается, как определенная совокупность психолого-педагогических и специальных знаний, помогающих в дальнейшем осуществлять теоретическую деятельность, которая, в свою очередь проявляется у

учителя в обобщенном умении педагогически мыслить, т.е. анализировать педагогические процессы, явления, прогнозировать, проектировать педагогическую деятельность и ее результаты. [92]

Практическая готовность к педагогической деятельности определяется В.А. Сластениным как совокупность умений организовывать деятельность учащихся и устанавливать педагогически целесообразные взаимоотношения с учащимися, учителями-коллегами, родителями. [92]

Анализ имеющихся исследований профессиональной готовности будущего учителя к педагогической деятельности позволил нам уточнить понятие «профессиональной готовности педагога к инклюзивной практике», которое нами понимается как уровень знаний и профессионализма педагога, позволяющий принимать оптимальные решения в конкретной педагогической ситуации инклюзивного образования. Профессиональная готовность педагога к инклюзивной практике, по нашему мнению, включает в себя психологическую готовность и педагогическую.

Ведущей составляющей готовности является *психологическая готовность*, которая понимается как комплексное образование, как сплав функциональных и личностных компонентов, обеспечивающих мотивационно-смысловую готовность и способность субъекта к осуществлению профессиональной деятельности.

Под психологической готовностью традиционно понимают психический феномен, посредством которого объясняют устойчивость деятельности человека в полимотивированном пространстве:

- в форме установок (как проекции прошлого опыта на ситуацию «здесь и сейчас»), осознанных оценках ситуации и поведения, обусловленных предшествующим опытом.

- в виде мотивационной готовности (возможность осознать смысл и ценность того, что он делает);

- в виде профессионально-личностной готовности к самореализации через процесс персонализации.

Устойчивость, стабильность и качество профессиональной деятельности обуславливается именно особенностями психологической готовности специалиста. Психологическая готовность —

это совокупность как внутренних, так и внешних условий, в первую очередь, это личностные качества специалиста-педагога: интеллектуальные, мотивационные, эмоционально-волевые, профессионально-ценностные, обеспечивающие готовность к профессиональной деятельности. Это некая внутренняя уверенность и решимость, состояние мобилизации, формирующаяся в процессе профессионального обучения и обеспечивающая успешность деятельности. Одновременно психологическая готовность — это есть условие эффективности профессиональной деятельности.

Педагогическая готовность будущего педагога связана с овладением современными технологиями организации педагогического процесса детей в условиях инклюзивного образования.

Формирование профессиональной готовности студентов к осуществлению инклюзивной практики способствует развитию высокого уровня инклюзивной компетентности будущего педагога.

Основными направлениями развития инклюзивной компетентности будущего педагога, по нашему мнению, являются: 1. Мотивационно-ценностное направление. 2. Теоретико-методологическое направление. 3. Практико-ориентированное направление.

Мотивационно-ценностное направление развития инклюзивной компетентности будущего педагога связано с решением следующих задач вузовской подготовки:

- формирование у студентов мотивации работы с детьми с отклонениями в здоровье, развитие у них социальных мотивов учения;

- формирование толерантного отношения к детям с особенностями здоровья и их родителям, развитие профессионально важных качеств личности, необходимых для работы в системе инклюзивного образования (готовность к сотрудничеству, эмоциональная стабильность, сознательность, самостоятельность, рефлексия);

- развитие эмпатических способностей, формирование установки принятия детей с особенностями в здоровье;

Теоретико-методологическое направление развития инклюзивной компетентности будущего педагога связано с

формированием теоретических, методологических знаний у студентов о сущности системы инклюзивного образования, задачах, принципах, условиях, методологических подходах, методах и средствах его осуществления на практике, а также с формированием знаний об особенностях детей и подростков с нарушениями развития и учета их в педагогическом процессе.

Практико-ориентированное направление развития инклюзивной компетентности будущего педагога связано с овладением студентами традиционными и инновационными технологиями обучения и воспитания подрастающего поколения, в том числе и детей с ограниченными возможностями здоровья, с умениями осуществлять социально-педагогическую помощь и поддержку всем детям, особенно с нарушениями в развитии, их семьям, способствовать успешной их социализации и адаптации в социуме.

Рассмотрим содержание каждого направления развития инклюзивной компетентности будущего педагога в условиях высшей школы.

Важными понятиями первого направления развития инклюзивной компетентности будущего педагога являются понятия «мотивация» и «ценности».

На сегодняшний день мотивация педагогической деятельности является весьма слабой, так как низкая оплата труда и высокая трудоемкость профессии способствует значительному оттоку молодых педагогических кадров из общеобразовательных учреждений и снижению конкурса на педагогические специальности.

Как правило, поступление студентов на педагогические специальности связано не с учетом внутренней мотивации выбора профессии (желание учить и воспитывать детей, любовь к детям, стремление помогать детям в освоении опыта и т.п.), а внешней, в соответствии с принципом: «не поступил на грант на желаемую специальность – поступил на педагогическую». Поэтому существует огромная проблема в системе высшего образования – формирование внутренней мотивации у студентов к педагогической профессии. Формирование внутренней мотивации у студентов педагогических специальностей должно быть связано с получением

удовлетворения от работы с детьми, мотивы личностного и профессионального роста, самоактуализации. В структуре мотивации учителя некоторые авторы выделяют мотив доминирования, или мотив власти. Например, Н.А.Аминов выделяет следующие виды мотива власти, соотносимые с педагогическими действиями учителя.

1. *Власть вознаграждения.* Ее сила определяется ожиданием того, в какой мере учитель может удовлетворить потребности и мотивы ученика и насколько он поставит это удовлетворение в зависимость от желательного для него поведения ученика.

2. *Власть наказания.* Ее сила определяется ожиданием ученика того, в какой мере учитель способен наказать его за нежелательное поведение и поставить неудовлетворение его потребностей и мотивов в зависимость от этого нежелательного поведения.

3. *Нормативная власть.* Ученик принимает для себя норму, в соответствии с которой учитель имеет право контролировать соблюдение учениками определенных правил поведения и в случае необходимости настаивать на них.

4. *Власть эталона.* Ученик стремится быть похожим на учителя.

5. *Власть знатока.* Ее сила зависит от приписывания учителю учеником особых знаний по изучаемому предмету, умения обучать этому предмету.

6. *Информационная власть.* Она имеет место в случаях, когда учитель владеет информацией, способной заставить ученика увидеть последствия своего поведения в новом свете. [93]

На наш взгляд, интересной является структура мотивационной сферы А.Б.Орлова, в которой он рассматривает мотивацию через термин «центрация». В своей схеме он предлагает семь основных видов центраций:

- эгоистическая (центрация на своих собственных интересах);
- бюрократическая (на интересах администрации, руководителей);
- корпоративная (на интересах коллег);
- авторитетная (на интересах и запросах родителей учащихся);

- познавательная (на требованиях средств обучения и воспитания);
- альтруистическая (на интересах и потребностях учащихся);
- гуманистическая (на проявлениях сущности каждого человека). [94]

На сегодняшний день самой актуальной является гуманистическая центрация. В связи с чем, система высшего образования должна способствовать формированию именно гуманистической мотивации у студентов педагогических специальностей.

Гуманистическая мотивация педагога, способного эффективно осуществлять профессиональную деятельность в условиях инклюзивного образования, должна содержать следующие ценные мотивы: чувство профессионального и гражданского долга, ответственность за обучение и воспитание всех детей, независимо от их физических, психических, интеллектуальных, эмоциональных, этнических возможностей, честное и добросовестное выполнение профессиональных функций (профессиональная честь), увлеченность предметом и удовлетворение от общения с детьми; осознание высокой миссии учителя; любовь к детям и др.

Следующим важным понятием первого направления развития инклюзивной компетентности будущего педагога является ценность.

А. Маслоу выделяет две группы ценностей: высшие - б-ценности (ценности бытия), присущие самоактуализирующимся людям (истина, добро, красота, целостность, преодоление дихотомии, жизненность, уникальность, совершенство, необходимость, полнота, справедливость, порядок, простота, богатство, легкость без усилия, игра, самодостаточность) и низшие — д-ценности (дефицентные), ориентированные на удовлетворение какой-то потребности, которая не удовлетворена или фрустрирована [95].

По мнению М. Рокича, ценности разделяются на две основные группы: ценности - цели (терминальные ценности) и ценности - средства (инструментальные ценности), каждая из которых обладает своими характеристиками. Терминальные ценности - убеждения в том, что какая-то конечная цель индивидуального

существования с личной или общественной точек зрения стоит того, чтобы к ней стремиться. При этом они носят более устойчивый характер, чем инструментальные, причем для них характерна меньшая межличностная вариативность, т. е. они схожи у большинства людей.

Инструментальные же ценности — это убеждения в том, что какой-то образ действий является с личной и общественной точек зрения предпочтительным в любых ситуациях. [96]

Для каждой профессии характерна своя система ценностей. Согласно классификации педагогических ценностей, предложенной В.А.Сластениным выделяются личностные, групповые и социальные педагогические ценности, где личностно-педагогические ценности выступают как социально-психологические образования, в которых отражаются цели, мотивы, идеалы, установки и другие мировоззренческие характеристики личности учителя, составляющие в своей совокупности систему его ценностных ориентаций. [92]

Педагогические ценности представляют собой нормы, регламентирующие педагогическую деятельность и выступающие как познавательно действующая система, которая служит опосредующим и связующим звеном между сложившимся общественным мировоззрением в области образования и деятельностью педагога.

И. Ф. Исаев предлагает следующую классификацию профессиональных ценностей педагога:

- ценности-цели - ценности, раскрывающие значение и смысл целей профессионально-педагогической деятельности педагога;
- ценности-средства - ценности, раскрывающие значение способов и средств осуществления профессионально-педагогической деятельности;
- ценности-отношения - ценности, раскрывающие значение и смысл отношений как основного механизма функционирования целостной педагогической деятельности;
- ценности-знания - ценности, раскрывающие значение и смысл психолого - педагогических знаний в процессе осуществления педагогической деятельности;

- ценности-качества - ценности, раскрывающие значение и смысл качеств личности преподавателя: многообразие взаимосвязанных индивидуальных, личностных, коммуникативных, профессиональных качеств личности преподавателя как субъекта профессионально-педагогической деятельности, проявляющихся в специальных способностях: способности к творчеству, способности проектировать свою деятельность и предвидеть ее последствия и др. [97].

Реализация мотивационно-ценностного направления развития инклюзивной компетентности будущего педагога осуществляется в течение первого и второго года подготовки будущих учителей, в процессе изучения общего курса педагогики, акцентируя внимание студентов на проблемах обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья и возможности получения ими образования в массовой школе. А у студентов социально-педагогического направления подготовки («социальная педагогика и самопознание», «социальная работа», «психология») мотивационно-ценностное развитие осуществляется на 2-3 курсах в рамках изучения таких элективных дисциплин, как: «Основы инклюзивного образования», «Основы специальной педагогики и психологии», «Коррекционной психологии», «Коррекционная педагогика», «Реабилитационная педагогика» и др.

Содержание данного направления развития инклюзивной компетентности будущего педагога должно быть нацелено на осознание студентами значимости получения качественного образования в общеобразовательной школе всеми учащимися, в том числе и детьми с ограниченными возможностями здоровья, необходимости включения детей-инвалидов в социум, признанием за детьми с ограниченными возможностями права на саморазвитие, самореализацию, самосовершенствование, признанием интегрированного и инклюзивного обучения как наиболее приемлемого и эффективного для социализации детей с ограниченными возможностями здоровья, а также приобретением знаний о способах организации подобного вида обучения за рубежом и в Казахстане.

С этой целью необходимо использовать весь арсенал методического инструментария высшей школы (аудиторные

(лекции, практические занятия) и внеаудиторные занятия (круглые столы, конференции, экскурсии в реабилитационные центры, специальные образовательные учреждения, дебаты, диспуты, театрализованные представления, онлайн-лекции и др.), задания для самостоятельной работы учащихся, исследовательские и творческие задания в ходе педагогической и производственной практик, волонтерскую деятельность, тренинги, мастер-классы, встречи со специалистами (дефектологами, социальными педагогами, медицинскими работниками и др.) и т.п.)

Эффективным инструментом формирования профессиональных мотиваций и ценностей у студентов является коллективный просмотр и анализ художественных и документальных фильмов по данной проблеме: «Человек дождя», «Восьмой день», «Дикий ребенок», «Театр бабочек» и др., спектаклей например, театра «Простодушных», встречи с опытными педагогами специальных и инклюзивных учреждений.

Реализация содержания *теоретико-методологического направления* развития инклюзивной компетентности подготовки будущего учителя осуществляется в процессе изучения теоретических основ общепрофессиональных наук (педагогика, психологии, психологии человека, возрастной физиологии и школьной гигиены), к сожалению, отсутствует целевая подготовка будущих учителей к осуществлению инклюзивного образования. На сегодняшний день подготовка будущего учителя к профессиональной деятельности в инклюзивной среде продолжает оставаться частной инициативой и ответственностью самих вузов.

В 2015 году КазНПУ имени Абая подготовил проект новой Типовой учебной программы по подготовке педагогических специальностей, в котором одним из обязательных компонентов стал модуль по инклюзивному образованию (данная Типовая программа еще не утверждена).

Мы считаем, что необходимо дополнить Государственный общеобязательный стандарт высшего образования и программное содержание подготовки будущих учителей новыми обязательными курсами о содержании профессиональной деятельности в инклюзивной среде, а также прохождением педагогической практики в инклюзивной школе.

На сегодняшний день читаются отдельные элективные курсы по проблемам детей с ограниченными возможностями здоровья и инклюзивного образования на некоторых специальностях, например, специальность «социальная педагогика и самопознание» изучаются дисциплины: «Основы специальной педагогики и психологии», «Реабилитационная педагогика и психология», «Коррекционная педагогика и психология» и др.

Начиная с 2015 учебного года, авторами данного учебного пособия были внесены изменения в Модульные образовательные программы специальностей «Социальная педагогика и самопознание» на уровнях бакалавриата и магистратуры. Нами были включены следующие элективные курсы: «Основы инклюзивного образования» (бакалавриат), «Социально-педагогическая работа в условиях инклюзивного образования» (бакалавриат), «Инклюзивное образование» (магистратура) и т.п.

Целью изучения данных курсов является ознакомление студентов и магистрантов с сущностью, принципами, особенностями организации инклюзивного образования, основными тенденциями развития инклюзивного образования в мире и в Казахстане, нормативно-правовыми документами в области инклюзивного образования, особенностями психического и физического развития лиц с ограниченными возможностями здоровья, важными профессиональными компетенциями педагогов, реализующих инклюзивное образование.

Содержание *третьего направления* развития инклюзивной компетентности будущих учителя связано с овладением современными технологиями работы с детьми в условиях инклюзивного образования, выработкой умений у будущих учителей взаимодействовать с различными категориями детей, в том числе с ограниченными возможностями здоровья, осуществлять обучение и воспитание детей с особыми образовательными потребностями.

Задачи данного направления формирования инклюзивной компетентности студентов осуществляется в процессе практических и лабораторных занятий, педагогической практики в общеобразовательных школах, реабилитационных центрах, написании курсовых и дипломных работ, докладов, рефератов,

решения педагогических задач, ситуаций, исследовательских и творческих работ, а также во внеурочное время на факультативных занятиях, студенческих клубах, в процессе организации и проведения благотворительных акций, мероприятий, посещений инклюзивных образовательных учреждений, конференциях, форумах, семинарах, волонтерской деятельности и др.

Развитие инклюзивной компетентности будущих учителей осуществляется на практических и лабораторных занятиях с привлечением в педагогический процесс современных образовательных технологий.

Есть множество определений понятия «педагогическая технология». В общем смысле технология определяется как совокупность приемов, применяемых в каком-либо деле, мастерстве, искусстве.

А педагогическая технология представляет собой систему способов, приемов, шагов, последовательность выполнения которых обеспечивает решение задач воспитания, обучения и развития личности воспитанника, а сама деятельность представлена процедурно, т. е. как определенная система действий; разработка и процедурное воплощение компонентов педагогического процесса в виде системы действий, обеспечивающей гарантированный результат. Педагогическая технология служит конкретизацией методики. [61]

На сегодняшний день в системе образования используется больше сотни педагогических технологий, которые нацелены на повышение качества обучения и воспитания подрастающего поколения и эффективного использования учебного времени. Имеется множество педагогических технологий направленных на творческое развитие личности за счет уменьшения доли репродуктивной деятельности студентов. Например, имитационное обучение, игровая технология, кейс-стади, проблемное обучения, проектные методы обучения, сотрудничество и др.

Одним из таких современных подходов к обучению в сфере педагогического образования является имитационное обучение, способствующее формированию инклюзивной компетентности будущих учителей, способных к саморазвитию, самовоспитанию и самообразованию, обладающих профессиональным творческим

мышлением и способных применять полученные знания на практике.

В основе имитационных технологий лежит имитационное или имитационно-игровое моделирование, т.е. воспроизведение в условиях обучения с той или иной мерой адекватности процессов, происходящих в реальной системе. Построение моделей и организация работы студентов с ними дают возможность отразить в учебном процессе различные виды профессионального контекста и формировать профессиональный опыт в условиях квази - профессиональной деятельности. [98]

Использование данной технологии связано с анализом ситуаций. Приведем пример анализа учебной ситуации предназначенную студентам 3 курса специальности «социальная педагогика и самопознание», которую они выполняют при изучении дисциплины «Инклюзивное образование».

Задание

1. Прочтите теоретический материал.
2. В соответствии с предложенным алгоритмом проанализируйте учебную ситуацию, описанную ниже.
3. Сосредоточьтесь на проблемах межличностных взаимоотношений учеников, которые вы найдете в сценарии, а также на назревающем конфликте между учителем и учеником.
4. Определите стиль общения педагога.
5. Предложите, как учитель может решить данную ситуацию.
6. Потратьте 30-40 минут на написание отчета, описывающего имеющиеся у учителя возможности улучшения микроклимата в школьном коллективе. Ограничьте ваш отчет тремя машинописными страницами (А4), т.е. 750 словами.

Схема анализа учебной ситуации:

1. Прочтите описание учебной ситуации
2. Найдите основные проблемы
3. Как учитель может вовлечь мальчика во взаимодействие и межличностное общение школьного коллектива
4. Предложите формы работы учителя со школьным коллективом

5. Разработайте рекомендации для родителей Алихана

Текст учебной ситуации

Алихан с диагнозом ДЦП учиться в инклюзивной школе в 5 классе. По общему уровню развития не отстает от своих здоровых сверстников, но плохо передвигается.

Дети на переменах играют между собой, а Алихан остается один за партой. В классе почти ни с кем не общается, все свободное время тратит на телефон, иногда и на уроках тоже крутит телефон в руках.

Педагог неоднократно обращался к Алихану: «Убери, пожалуйста, телефон или выключи его!», но ребенок не реагирует на замечания учителя, иногда отвечает: «Телефон у меня всегда с собой, я его никогда не отключаю, а играю я в свободное время»...

Алгоритм анализа педагогической ситуации

1. Характеристика педагогической системы:

назовите условия и обстоятельства, при которых происходит действие;

дайте оценку уровня развития педагогической системы;

каковы особенности учебно-воспитательного процесса в этой системе?

2. Выявление объектов и субъектов воспитания:

определите какую позицию по отношению друг к другу занимают участники ситуации (объектную или субъектную);

дайте их характеристику: индивидуальные и личностные особенности, цели, мотивы поведения в данной ситуации.

3. Характеристика взаимоотношений субъектов:

определите стили отношений, руководства, общения педагога;

дайте характеристику особенностей межличностных отношений в детском коллективе;

оцените особенности взаимодействия педагога с детским коллективом.

4. Формулировка педагогических проблем и педагогических задач:

сформулируйте цели воспитания в данной педагогической системе;

определите проблему, возникшую в этой педагогической ситуации;

конкретизируйте задачу, которую следует решить

Алгоритм решения педагогической задачи

1. Выдвижение гипотезы:

выбор направления действий педагога, видов деятельности, общих методов воспитания;

прогнозирование их результативности;

рассмотрение различных вариантов действий педагога.

2. Выбор оптимального варианта действий педагога:

выбор методов педагогического воздействия;

определение соответствующих методических приемов;

выбор организационных форм;

подбор необходимых средств, способствующих решению задачи.

3. Детализация: продумывание оперативной структуры действий педагога.

4. Анализ предполагаемых результатов: характеристика предполагаемых изменений, которые должны произойти в педагогической системе благодаря решению задачи.

Так выглядит работа студента с учебной ситуацией без вмешательства педагога. Задача преподавателя сводится к ознакомлению студентов с алгоритмом решения ситуации, на котором основывается их самостоятельная работа по изучению темы, а также подготовить полный комплект ориентировочных основ действия.

К имитационной технологии обучения также относятся такие игровые формы обучения: стажировка с выполнением должностной роли, имитационный тренинг, разыгрывание ролей, игровое проектирование, дидактическая игра.

Стажировка с выполнением должностной роли представляет собой форму и метод активного обучения, где имитация связана с исполнением определенной роли – учителя, социального педагога, классного руководителя, завуча или директора школы. Стажировка проводится под контролем преподавателя в реальных условиях школы. Стажировка является индивидуальной формой обучения

студентов. Осуществить данную технологию обучения возможно, например, в день самоуправления школы во время педагогической практики.

Имитационный тренинг направлен на формирование и отработку умений и навыков эффективного поведения в той или иной педагогической ситуации. Студенты имитируют действия специалиста-профессионала в учебной ситуации, где они должны «обыграть» профессиональную деятельность, принять решение, проанализировать мотивы поведения.

Имитационный тренинг помогает активизировать учебную деятельность студентов, развивает их творческое и профессиональное мышление, помогает вырабатывать умения и навыки организации и осуществления педагогического процесса, приближенного к реальной профессиональной действительности.

Данная форма обучения является достаточно сложным видом организованной учебной деятельности, которая выполняет несколько функций: коммуникативную, информационную, обучающую, интерактивную.

Коммуникативная функция направлена на развитие умений у студентов вступать в отношения, передавать информацию, обмениваться представлениями, устанавливать эмоциональные контакты, осуществлять психологическое влияние друг на друга и т.д.

Информационная функция связана с получением студентами новых знаний для осуществления квази-профессиональной деятельности в ситуации тренинга.

Обучающая функция направлена на развитие у студентов умений свободно, быстро применять полученные предметные знания на практике, а также на выработку профессиональных действий.

Интерактивная функция помогает учитывать индивидуальные возможности каждого студента в процессе тренинговой ситуации.

Для организации и проведения имитационного тренинга необходимо соблюдать некоторые правила: 1. Предлагается ситуация, требующая решения; 2. Обсуждение решения ситуации; 3. Рефлексия и подведение итогов; 4. Регламент

В конце проведенного тренинга преподаватель анализирует

ролевою деятельностью студентов с позиции правильности решения ситуации, правильности воплощения в роль и действий в этой роли.

Рассмотрим основные этапы проведения имитационного тренинга. Первый этап – подготовительный – включает в себя следующее: разработка профессиональных ситуаций, создание необходимой среды для имитации ситуации, например, методического оснащения, технического сопровождения, нормативных документов и др.

Второй этап – основной – непосредственное проведение тренинга, включает в себя следующие элементы деятельности: формулирование цели и задач, создание комфортного психологического микроклимата, ролевое действие студентов.

Третий этап – заключительный – обсуждение, анализ и подведение итогов.

Имитационный тренинг имеет ряд преимуществ и недостатков. Преимуществами являются:

- тренинг выступает своеобразным *средством обучения, где воссоздаются* реальные профессиональные фрагменты производства, что позволяет оптимизировать процесс овладения практическими умениями в области будущей профессиональной деятельности;

- происходит активизация обучающихся;
- организуется коллективная мыследеятельность студентов, в процессе которой происходит формирование способов общения, мышления, понимания, воображения, рефлексии, действия, запоминание знаний;

- тренинг способствует сплочению команды, поднимается командный дух;

- групповая форма обучения выступает средством развития индивидуальности студентов;

- осуществляется контроль и управление процессом обучения.

К недостатком данной формы обучения можно отнести трудоемкость подготовки и сложность проведения имитационного тренинга и ограничения во времени.

Следующей формой имитационной технологии обучения является разыгрывание ролей (инсценировка). Разыгрывание ролей является игровым способом анализа конкретных ситуаций, в

процессе которых происходит развитие у студентов профессиональных и социальных умений. Данная форма обучения представляет собой театрализацию предметно-социальных условий имитируемой ситуации, связанных с проблемами взаимоотношений, управления педагогическими системами, стиля и методов руководства.

Игровое проектирование - форма имитационной технологии обучения, связанная с разработкой технологического проекта в игровых условиях, приближенных к реальным. Игровое проектирование – это коллективная работа студентов, в процессе которой обучаемые учатся устанавливать межличностные взаимоотношения, коллективно мыслить и сотрудничать.

Дидактическая игра имитирует предметное и социальное содержание профессиональной деятельности, в которой моделируется система отношений педагогического процесса. Дидактическая игра требует соблюдение фиксированных правил, а действия участников игры не должны выходить за рамки имитируемой деятельности. В дидактической игре происходит соединение моделирования ситуации и ролевого поведения участников игры, нацеленных на решение учебной задачи проблемного характера.

В процессе дидактической игры происходит развитие у студентов навыков установленных норм поведения, сопереживания; умения представлять себя в чужой роли; навыков сотрудничества; умения ориентироваться в непривычной ситуации; коммуникативных умений. Также в процессе игры студенты могут продиагностировать свои профессиональные и личностные возможности и способности решать те или иные учебные задачи. Задача преподавателя сводится к оказанию помощи студентам управлять своей деятельностью, находить пути и средства профессионального общения, устранять пробелы в знаниях, совершенствовать личностные и профессиональные качества, преодолевать психологические барьеры общения с различными людьми и т.п.

Методическими возможностями дидактических игр являются: творческое применение полученных знаний на практике; поиск и обработка научной информации, работа с учебным текстом;

самостоятельное решение учебных проблем и задач; выработка коммуникативных навыков, социальных ориентаций и норм поведения; совершенствование умений и навыков межличностного взаимодействия.

В процессе изучения элективных дисциплин в области инклюзивного образования можно провести такие дидактические игры, как «Консилиум», «Педагогический совет», «Методический совет», «Родительское собрание» и т.п.

Одной из интересных технологий, используемых в педагогическом процессе вуза, является кейс-стади. Кейс-стади - (в переводе с английского языка case – случай, ситуация) - современная технология обучения, основанная на анализе и решении конкретных проблемных ситуаций.

Данная технология обучения впервые стала применяться в американской системе образования с 1870 года и с того времени широко используется во всем мире. На сегодняшний день существует два вида использования кейс-стади: американская и европейская. Американская технология характеризуется поиском одного единственно верного решения, а в европейской технологии возможны несколько путей решения проблемной ситуации.

В нашей стране кейс-стади интенсивно применялись в советских высших школах в 20-х годах двадцатого века. Затем долгое время данная технология перестала применяться. И лишь в условиях модернизации системы казахстанского образования кейс-стади стала широко использоваться, так как эта технология является весьма эффективным средством формирования профессиональной компетентности будущих специалистов, исследовательских, коммуникативных умений и навыков осуществления педагогической деятельности, развитие творческих способностей личности.

Цель кейс-стади – получение новых знаний студентами в процессе анализа конкретной ситуации на основе фактического материала и принятия управленческого решения.

Case – пример, взятый из реального педагогического процесса, представляет собой единый информационный комплекс, позволяющий понять ситуацию. Использование в учебном процессе кейса должно соответствовать требованиям:

- соответствовать четко поставленной цели создания;
- иметь соответствующий уровень трудности;
- иллюстрировать несколько аспектов экономической жизни;
- не устаревать слишком быстро;
- быть актуальным на сегодняшний день;
- иллюстрировать типичные ситуации;
- развивать аналитическое мышление;
- провоцировать дискуссию;
- иметь несколько решений.

Долгоруков А. отмечает следующие преимущества кейс-стади:

- использование принципов проблемного обучения – получение навыков решения реальных проблем, возможность работы группы на едином проблемном поле, при этом процесс изучения, по сути, имитирует механизм принятия решения в жизни, он более адекватен жизненной ситуации, чем заучивание терминов с последующим пересказом, поскольку требует не только знания и понимания терминов, но и умения оперировать ими, выстраивая логические схемы решения проблемы, аргументировать свое мнение;

- получение навыков работы в команде;

- выработка навыков простейших обобщений;

- получение навыков презентации;

- получение навыков пресс-конференции, умения формулировать вопрос, аргументировать ответ. [99]

Следует отметить, что кейс-стади – это одна из многочисленных современных технологий обучения, которая должна использоваться в органической связи с другими методами обучения, способствуя качественному профессиональному образованию будущих специалистов.

На сегодняшний день существует множество различных классификаций видов кейсов. Рассмотрим классификацию кейсов, предложенную Н. Федяниным и В. Давиденко:

- структурированный (highly structured) «кейс», в котором дается минимальное количество дополнительной информации; при работе с ним студент должен применить определенную модель или формулу; у задач этого типа существует оптимальное решение;

- «маленькие наброски» (short vignettes), содержащие, как

правило, от одной до десяти страниц текста и одну-две страницы приложений; они знакомят только с ключевыми понятиями и при их разборе студент должен опираться еще и на собственные знания;

- большие неструктурированные «кейсы» (long unstructured cases) объемом до 50 страниц - самый сложный из всех видов учебных заданий такого рода; информация в них дается очень подробная, в том числе и совершенно ненужная; самые необходимые для разбора сведения, наоборот, могут отсутствовать; студент должен распознать такие «подвохи» и справиться с ними;

- первооткрывательские «кейсы» (ground breaking cases), при разборе которых от студентов требуется не только применить уже усвоенные теоретические знания и практические навыки, но и предложить нечто новое, при этом студенты и преподаватели выступают в роли исследователей. [100]

Условно можно выделить несколько этапов проведения кейс-стади:

1. ознакомление студентов с текстом кейса;
2. анализ кейса;
3. организация обсуждения кейса, дискуссии, презентации;
4. оценивание участников дискуссии;
5. подведение итогов дискуссии.

В процессе подготовки будущих специалистов в условиях инклюзивного образования можно использовать кейсы истории изучения отдельного случая (история семьи), методика работы с неблагополучными семьями, детьми группы-риска, методика социально-педагогической работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья, методика работы с родителями ребенка-инвалида и т.п.

В качестве примера рассмотрим кейс истории семьи N: семья – полная, один ребенок – инвалид, диагноз ДЦП (детский церебральный паралич). Матери 27 лет, отцу -30. Семья среднего достатка, проживают с родителями отца. Отец работает, мать ухаживает за ребенком. Ребенок состоит на учете и ежемесячно получает необходимую медицинскую помощь. Психическое развитие ребенка соответствует возрастной норме, поэтому родители решили обучать ребенка в инклюзивной школе. Ребенок не посещал детских образовательных учреждений. Родители

принимают активное участие в воспитании ребенка, но предметом основной заботы родителей по отношению к ребенку является здоровье. Родители уделяют большое внимание культурному воспитанию ребенка — посещают театры, кафе, турбазы, участвуют в спортивных мероприятиях для детей-инвалидов. Атмосфера в семье доброжелательная. В силу своих физических возможностей ребенок огражден от всех семейных дел. Систематически осуществляется контроль родителей за поведением и деятельностью ребенка. Родители положительно относятся к школе, активно участвуют в жизни школы и класса. Ребенок ухожен, чисто одет; все необходимое для учебы приобретено. В классе ребенок пассивен, замкнут. С учебными заданиями справляется хорошо.

План аналитической интерпретационной работы с историей семьи:

1. Схематическое изображение общей картины семейного случая;
2. Анализ семейных систем (моделей);
3. Вычленение наиболее важных проблем каждого члена семьи, их положения в семье. Вопрос различным системным моделям;
4. Моделирование ресурсов и возможностей каждого из членов семьи (выдвижение гипотез).

В процессе проведения практических и лабораторных занятий сегодня широко используется проблемное обучение, суть которого заключается в том, что при организации процесса обучения содержание учебного материала не преподносится студентам в готовом для запоминания виде, а дается в составе проблемной задачи как неизвестное искомое. Разработкой технологии проблемного обучения занимались многие ученые:

В. Оконь, И. Я. Лернер, Т.В.Кудрявцев, Д.В.Вилькеев, М.И.Махмутов, Р.Г.Лемберг, Г.А.Уманов, Н.Д.Хмель, Ж.Караев и др. С целью организации проблемного обучения преподавателю необходимо соблюдать ряд условий:

1. Преподаватель дает студентам практическое задание, выполняя которое, они должны получить новые знания или способы действий, которые надлежит усвоить по данной теме.
2. Предлагаемое студентам проблемное задание должно

соответствовать их интеллектуальным возможностям, т.е. быть достаточно трудным, но разрешимым.

3. При предъявлении проблемного задания преподаватель должен учитывать реальный уровень знаний студентов.

4. В качестве проблемных заданий могут выступать учебные задачи, вопросы, практические задания, которые должны ставить студентов в проблемные ситуации.

5. Если студенты не смогли разобраться с проблемной ситуацией, то преподаватель должен сформулировать возникшую проблемную ситуацию и тем самым как бы зафиксировать ее, указать причины невыполнения задания и приступить к объяснению материала, необходимого для его решения.

Например, на практическом занятии по дисциплине «Инклюзивное образование» можно предложить студентам следующую проблемную ситуацию: *Организация групповой деятельности учащихся в форме ролевой игры (на уроке самопознания)*. Учитель: «Представьте, что вы в автобусе нашли кошелек с деньгами, как вы поступите?»

Учитель предлагает детям инсценировать предложенную ситуацию со своим решением.

После короткого инструктажа ученики на выбор объединяются по группам, сами решают проблемы лидерства и распределения обязанностей внутри группы. Затем в течение 25 минут урока им предоставляется простор для творчества и самовыражения каждого. Результаты работы группы по сути решения проблемы в целом представляется в форме сценки. Учитель и ученики других групп оценивают работу всей группы.

В о п р о с ы и з а д а н и я:

1. Дайте оценку применяемым методам обучения.
2. На какие принципы опирался педагог в своей работе?
3. Выделите основные элементы ролевой игры. В чем ценность игровых форм организации педагогического взаимодействия?

Интересным методом развития инклюзивной компетентности студентов являются проектные методы обучения. Е.С. Полат рассматривает метод проектов как определенную совокупность учебно-познавательных приемов и действий, которые позволяют обучаемым решить ту или иную проблему в результате

самостоятельных действий и предполагают презентацию этих результатов в виде конкретного продукта деятельности. В основу метода проектов положена направленность на результат, который можно получить при решении той или иной практически или теоретически значимой проблемы. Чтобы добиться такого результата, необходимо, чтобы студенты самостоятельно находили и решали проблемы, привлекая для этой цели имеющиеся знания, или добывали их самостоятельно, могли прогнозировать результаты и возможные варианты решения. [101]

Принципиально важным при использовании проектной технологии обучения является, чтобы решаемая в проекте проблема была взята из реальной жизни. Для решения этой проблемы в проекте студенты применяют полученные знания и добывают новые.

В качестве примера приведем следующие темы проектов: «Образовательная среда для ребенка с особыми образовательными потребностями» (можно дифференцировать по типам нарушений здоровья), «Модель управления инклюзивной практикой», «Реализация инклюзивного образования в Казахстане» и др.

Важной составляющей учебного процесса в вузе является педагогическая практика, в процессе которой студенты реализуют усвоенные на лекциях и практических занятиях способы деятельности, образовательные технологии, приобретают навыки и опыт педагогической деятельности.

В соответствии с ГОСО РК студенты специальности «5В012300 - Социальная педагогика и самопознание» проходят различные виды практик: учебную, педагогическую, психолого-педагогическую, производственную и преддипломную. С целью развития инклюзивной компетентности будущих специалистов необходимо запланировать прохождение, например, психолого-педагогической практики на базе инклюзивных образовательных учреждений, реабилитационных центров, а также дополнить содержание практики следующими видами заданий:

- провести сравнительный анализ особенностей профессиональной деятельности социального педагога общеобразовательной школы, специальной и инклюзивной школах;
- определения стиля общения учителей со школьниками с

различными физическими, психическими, интеллектуальными, этническими возможностями;

- изучение специальной школьной документации в различных типах образовательных учреждений;

- понимание особенностей использования особых, специальных, методик преподавания и взаимодействия;

- овладение диагностическим инструментарием;

- осознания и принятия идеи о необходимости включения детей с ОВР в общеобразовательный процесс.

Развитие инклюзивной компетентности будущих специалистов может осуществляться не только в процессе урочной работы, но и во внеурочное время. На факультативных занятиях, студенческих клубах, семинарах, конференциях, форумах могут обсуждаться различные проблемы инклюзивного образования, демонстрировать инсценировки из жизни людей с ограниченными возможностями здоровья, проводить исследования в области инклюзии и т.д.

Интересной формой работы по подготовке будущих специалистов к профессиональной деятельности в инклюзивной среде является волонтерская деятельность. Волонтерская деятельность предполагает оказание бесплатной добровольной помощи нуждающимся и организацию массовых мероприятий.

Волонтерская деятельность (от лат. *voluntarius* – добровольно) – это

широкий круг деятельности, включая традиционные формы взаимопомощи и самопомощи, официальное предоставление услуг и другие формы гражданского участия, которая осуществляется добровольно на благо широкой общественности без расчета на денежное вознаграждение.

Как характеризуют в словарях, в переводе с французского, волонтер – это человек-доброволец, имеющий желание (привычку) заботиться о близких людях, помогать им на добровольных и безкорыстных началах.

Волонтерскую деятельность отличают не только безвозмездная помощь, но и получение знаний в процессе деятельности, вырабатываются умения общения с разными людьми, а самое главное это самореализация как члена общества [81].

На базе кафедры, студенческих клубах можно организовать

волонтерское движение студентов. Программа волонтерского движения по развитию инклюзивной компетентности студентов может состоять из следующих модулей:

Информационный модуль

1. Беседы со специалистами: дефектологом, социальным педагогом, педагогом-психологом, специальным педагогом, учителями инклюзивных учреждений, медицинскими работниками.
2. Групповые занятия волонтеров для учащихся.
3. Изготовление плакатов, видео.
4. Выпуск газеты.
5. Акции волонтеров.
6. Листовки.
7. Игры.
8. Тематические дискотеки

Тренинговый модуль

1. Обучающие занятия с волонтерами.
2. Мини-тренинги для учащихся.
3. Мини-тренинги для родителей.
4. Интерактивные игры.

Альтернативный модуль

1. КВНы.
2. Игры, конкурсы.
3. Спортивные мероприятия.
4. Фотоконкурс.

Ожидаемые результаты:

Основной результат работы - формирование компетентной, гуманной, толерантной, коммуникабельной личности, способной осуществлять профессиональную деятельность в инклюзивной среде.

Владеть знаниями о сущности, принципах, путях организации инклюзии, умениями конструировать профессиональную деятельность и создавать безбарьерную среду для всех детей:

- увеличение количества студентов, вовлеченных в

- волонтерские отряды и проведение альтернативных мероприятий;
- привлечение общественности к проблемам инклюзивного образования;
 - создание в университете и вне его волонтерского движения.

Волонтерство (по пропаганде инклюзивного образования) - это доступный, массовый способ гуманизации общества, направленный на создание безбарьерной среды - общества равных возможностей, независимо от их физических, психических, интеллектуальных, этнических возможностей, расширения представлений людей о развитии инклюзивного образования, проблемах инвалидов, профилактики нетерпимости к людям с ограниченными возможностями здоровья.

Условия для организации волонтерского движения

1. Взаимодействие специалистов различных областей при обучении волонтеров и подготовке мероприятий.

2. Использование разнообразных форм организации профилактической деятельности (акции, кураторские часы, концертные программы, театрализованные представления).

3. Информационное обеспечение опыта работы (студенческая газета, фотоальбом, радио и т.п.). В дальнейшем находит место методическое обеспечение: организация выставок, выпуск методических пособий. И, конечно исходя из направлений деятельности, участие в диспутах, праздниках, встречах, соревнованиях.

Представим примерный план волонтерской работы студентов.

План волонтерской работы на 2015-2016 учебный год

Мероприятие	Сроки проведения	Примерный охват детей	Примерный охват родителей, общественности
Акция «Волонтеры в помощь детям-инвалидам»	Сентябрь, октябрь	30	50
Заседание волонтерского отряда,	сентябрь.	15	-

составление плана работы			
Набор в волонтерский отряд	сентябрь	10	-
Осенняя неделя добра	октябрь	227	50
Выступление агитбригады «Зачем тебе это надо?», выпуск буклетов о преимуществах инклюзивного образования	октябрь	100	25
Конкурс творческих работ «Современная модель инклюзивной школы»	октябрь	5	10
Социологический опрос учащихся, родителей, учителей «Инклюзивное образование: да или нет!»	октябрь	65	35
Тренинговое занятие с волонтерами	октябрь	10	5
Акция, посвященная дню инвалидов в Казахстане	октябрь	5	50
Конкурс плакатов «Дети солнца»	ноябрь	10	-
Акция «Помощь в беде»	ноябрь	10	100
Районный конкурс «Лучший волонтерский отряд»	декабрь	5	-
Благотворительная акция «Милосердие»	декабрь	5	10

Акция, посвященная всемирному Дню борьбы со СПИДом «Дети против СПИД»	декабрь	9	10
Конкурс рисунков «Я дарю любовь»	декабрь	10	-
Акция «Новогодний бал»	декабрь	15	50
Выступление агитбригады «Безбарьерная среда»	январь	10	10
Конкурс информационных, печатных материалов по проблемам инклюзивного образования «Общество равных возможностей»	январь	5	-
Акция «Инклюзивное образование в Казахстане» по пропаганде внедрения инклюзивного образования	февраль	80	10
Неделя гуманности и добра	февраль	15	5
Выступление агитбригады «Права человека»	март	10	5
Участие в конкурсе «Волонтер года»	апрель	1	-
Университетский слет волонтеров	апрель	10	15
Тренинг «Основные подходы инклюзивного образования»	апрель	10	2

Игра для школьников «Мир вокруг нас»	апрель	9	25
Весенняя неделя добра	апрель	227	50
Круглый стол «Инклюзивное образование: проблемы, пути решения»	май	9	10
Подведение итогов волонтерской работы за год	май	15	5
Акция «Доступное образование для всех»	июнь	10	2

Таким образом, предложенные пути формирования инклюзивной компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки, позволил нам определить следующие психолого-педагогические условия:

- целенаправленное развитие мотивационно-ценностной сферы личности студента;
- формирование фундаментальных и специальных знаний у студентов в области инклюзивного образования;
- развитие личностных и профессиональных качеств и умений у будущих учителей, позволяющие им эффективно взаимодействовать и осуществлять обучение и воспитание детей с ограниченными возможностями здоровья и развития;
- ориентация на индивидуальные особенности каждого ребенка, независимо от их физических, психических, интеллектуальных, эмоциональных, этнических возможностей, в процессе дифференциального и индивидуально-творческого подхода;
- раннее включение будущего учителя в профессиональную деятельность через внедрение инновационных технологий обучения и воспитание, а также разнообразные формы внеурочной работы.

Вопросы для самоконтроля:

1. Что понимается под готовностью специалиста к профессиональной деятельности?
2. В чем сущность профессиональной готовности педагога к инклюзивной практике?
3. Что называется психологической готовностью педагога к инклюзивной практике?
4. Что называется педагогической готовностью педагога к инклюзивной практике?
5. Назовите основные направления развития инклюзивной компетентности будущего педагога. Раскройте содержание каждого направления.
6. Какие технологии развития инклюзивной компетентности будущего педагога вы знаете?

Задания для самостоятельной работы:

1. Познакомьтесь с технологией занятий специалистов в инклюзивной группе, проанализируйте особенности работы.
2. Составьте таблицу инновационных технологий обучения и воспитания, которые можно использовать в инклюзивных учреждениях:

Название технологии	Характеристика технологии	Условия и особенности использования технологии
---------------------	---------------------------	--

3. Проведите мини-исследование об особенностях и условиях образования студентов с ограниченными возможностями здоровья в вашем университете. В своем исследовании необходимо ответить на следующие вопросы: сколько студентов с ограниченными возможностями здоровья обучается в университете, на каких факультетах, какие им предложены формы обучения, какие реализуются способы поддержки студентов в процессе образования.
4. Предложите свои рекомендации по оптимизации образования лиц с ограниченными возможностями здоровья.
5. Какие методы социально-педагогической работы чаще всего использует учитель? Приведите примеры.

Основная литература:

1. Мовкебаева З.А., Сулейменова Р.А. Основы инклюзивного образования. – А., 2014
2. Педагогика и психология инклюзивного образования/ под ред. Ахметовой Д.З. – Казань: Изд-во «Познание» Института экономики, управления и права, 2013. – 204 с.
3. Романовская И.А., Хафизуллина И.Н. Развитие инклюзивной компетентности учителя в процессе повышения квалификации. -
4. Сунцова А.С. Теории и технологии инклюзивного образования: учебное пособие. – Ижевск: Удмуртский университет, 2013. – 110с.

Дополнительная литература:

1. Абдыманапов С.А. Теория и практика совершенствования университетского образования. – Автореф... д.п.н. – А., 1999
2. Г.К Ахметова и др. Профессиональные деформации личности педагога. – А., 2012. – 102с.
3. Жалмухамедова А. К. Организационно-методические основы раннего включения детей с ограниченными возможностями в образовательный процесс: автореф... к.п.н. –А., 2006
4. Халькова Б. С. Организационно-технологические основы обучения детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями в условиях реабилитационного центра. - автореф... к.п.н. –Алматы, 2003
5. Хмель Н.Д. Теория и технология реализации целостного педагогического процесса. – А, 2004.
6. Малофеев Н.Н. Инклюзивное образование в контексте социальной политики // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. — 2009. — № 6.
7. Шматко Н.Д. Совместное воспитание и обучение детей с ограниченными возможностями здоровья и нормально развивающихся дошкольников // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. — 2010. — № 5.

ГЛОССАРИЙ

Барьер - препятствие, трудность.

Барьеры в образовании - это трудности в обучении и социализации личности.

Дисграфия - частичное нарушение процесса письма, при котором наблюдаются стойкие и повторяющиеся ошибки: искажения и замены букв, искажения звуко-слоговой структуры слова, нарушения слитности написания отдельных слов в предложении, аграмматизмы на письме.

Дислексия - частичное нарушение процесса чтения, проявляющееся в повторяющихся ошибках стойкого характера.

Дистанционное образование - форма получения образования, не требующая постоянного присутствия обучающегося в образовательном учреждении. Наиболее актуально для детей, ограниченных в передвижении, и детей, кому не показано (по состоянию здоровья) пребывание в образовательном учреждении.

Инвалид - человек, у которого возможности его личной жизнедеятельности в обществе ограничены из-за его физических, умственных, сенсорных или психических отклонений.

Инвалидность - это любая потеря или нарушение психологической, физиологической или анатомической функции, которая мешает человеку полностью или частично выполнять какую-то роль в жизни (включая влияние возраста, пола и культурной принадлежности).

Инклюзия предполагает включение детей со специальными образовательными потребностями в учреждения, где считается важным снять все барьеры на пути к полному участию каждого ребенка в образовательном процессе.

Инклюзивное образование - это целостный процесс обучения и воспитания всех детей, независимо от их физических, психических, социально-культурных особенностей, в одном общеобразовательном учреждении по месту жительства, в котором учитываются их образовательные потребности и создаются комфортные условия для саморазвития и самореализации личности.

Интеграция детей с особыми образовательными потребностями в массовую школу предполагает перенос элементов специального образования в систему общего образования и означает обучение детей с психическими и физическими нарушениями в системе общего образования, которая не изменяется с учетом потребностей детей данной категории ни методически, ни психологически, ни технически, более того для учеников с ограниченными возможностями здоровья создаются отдельные классы в массовой школе.

Интегрированное образование - форма организации образовательного процесса, при которой дети с ограниченными возможностями здоровья обучаются совместно с нормально развивающимися сверстниками в условиях массового общеобразовательного учреждения посредством создания специальных условий в получении образования.

Лицо с ограниченными возможностями здоровья - лицо, имеющее физический или психический недостаток, который препятствует освоению образовательных программ без создания специальных условий для получения образования.

Мейнстриминг - форма взаимодействия и общения детей с ОВЗ со здоровыми сверстниками во внеурочное время (на утренниках, праздниках, в различных досуговых программах и т.п.) с целью повышения возможности социальных контактов.

Моторика - двигательная активность организма, отдельных его органов или их частей.

Нарушение - это отклонение от нормы, которое может быть временным или постоянным в результате психологической, физиологической или анатомической травмы, болезни, условий жизни и т.п.

Недостаток - физический или психический, подтвержденный психолого-медико-педагогической комиссией в отношении ребенка.

Норма предполагает такое сочетание личности и социума, когда она бесконфликтно и продуктивно выполняет ведущую деятельность, удовлетворяет свои основные потребности, отвечая при этом требованиям социума соответственно ее возрасту, полу, психосоциальному развитию.

Среднестатистическая норма – уровень психосоциального

развития человека, который соответствует средним качественно-количественным показателям, полученным при обследовании представительной группы популяции людей того же возраста, пола, культуры и т. д.

Функциональная норма – индивидуальная норма развития. Любое отклонение можно считать отклонением только в сопоставлении с индивидуальной тенденцией развития каждого человека.

Педагогическая технология - это содержательная техника реализации учебного процесса (В.П. Беспалько).

Педагогическая технология - это набор процедур, обновляющих профессиональную деятельность учителя и гарантирующих конечный планируемый результат (В.М. Монахов).

Психический недостаток – подтвержденный в установленном порядке временный или постоянный недостаток в психическом развитии человека.

Психологическая и педагогическая поддержка - целостная, систематическая, организованная деятельность специалистов для создания социально-психологических и педагогических условий для успешного обучения и развития каждого ребенка согласно его способностям и потребностям (МОН РК, 2011).

Ребенок-инвалид - это лицо, имеющее нарушение здоровья со стойким расстройством (физических и психических) функций организма, обусловленное заболеваниями, травмами, их последствиями, дефектами, которое приводит к ограничению жизнедеятельности и необходимости его социальной защиты.

Ребенок с ограниченными возможностями - ребенок с физическими и (или) психическими недостатками, имеющий ограничение жизнедеятельности, обусловленное врожденными, наследственными, приобретенными заболеваниями или последствиями травм.

Сложный недостаток - совокупность физических и психических недостатков, подтвержденных в установленном порядке.

Социальная диагностика - это комплексный процесс исследования социального явления с целью обнаружения, распознавания и изучения причин наследственных связей,

характеризующих его состояние и тенденции дальнейшего развития

Социальная реабилитация - это процесс, направленный на восстановление способностей человека к жизни деятельности в социальной среде предполагает реабилитацию на медицинском, бытовом, ролевом, личностном уровнях, в глазах общества.

Социальное обеспечение - это система оказания социальных услуг в рамках государственной системы, материального обеспечения и обслуживания лиц нуждающихся в социальной помощи.

Социальная терапия - это целенаправленный процесс практического воздействия, государственных структур, общественных организаций на конкретные формы социальных отношений.

Социальное консультирование - это технология оказания социальной помощи путем целенаправленного, информированного воздействия на человека по поводу его социализации.

Социальная адаптация - это система методов и приемов, направленных на оказание поддержки людям в процессе их социализации или приспособление к новым условиям в связи с изменением социального статуса, а также неадаптированным личностям.

Социальный контроль - это механизм, с помощью которого реализуется совокупность процессов организованного воспитательного характера. В социальной системе он направлен на обеспечение функционирования систем в соответствии с определенными нормами.

Социальная профилактика - это совокупность мероприятий, направленных на предупреждение, устранение или нейтрализацию причин, вызывающих негативное отклонение в развитии и поведении.

Социальная опека - это особая форма государственной защиты прав личности и имущества недееспособных граждан.

Специальная методика - методика обучения, учитывающая особенности развития детей ограниченными возможностями здоровья.

Специальное образование - дошкольное, общее и профессиональное образование. Для получения которого лицам с

ограниченными возможностями здоровья создаются специальные условия для получения образования.

Специальное образовательное учреждение - образовательное учреждение, созданное для обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья; **специальное образовательное подразделение** – структурное подразделение образовательного учреждения общего назначения, созданное для обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья; **образовательное учреждение интегрированного обучения** – образовательное учреждение общего назначения, в котором созданы специальные условия для получения образования лицами с ограниченными возможностями здоровья совместно с лицами, не имеющими таких ограничений; **обучение на дому** – освоение общеобразовательных программ лицом, по состоянию здоровья временно или постоянно не посещающим образовательное учреждение, при котором обучение осуществляется на дому педагогическими работниками соответствующих образовательных учреждений, в том числе с использованием дистанционных средств обучения.

Специальное обучение – компенсация и коррекция дефектов психического и физического развития аномальных детей в процессе обучения.

Специальная педагогика - наука о воспитании и обучении аномальных детей.

ТЕМЫ РЕФЕРАТОВ:

1. Актуальные проблемы развития инклюзивного образования в Казахстане.
2. Актуальность внедрения технологии интегрированного (инклюзивного) обучения в высшие учебные заведения Республики Казахстан
3. Адаптационные условия образования детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательной школе.
4. Компетенции учителей в инклюзивной школе.
5. Особенности обучения глухих и слабослышащих детей в массовой школе.
6. Основные направления развития инклюзивного образования в Казахстане.
7. Основные пути и перспективы развития инклюзивного образования в Казахстане.
8. Особенности психолого-педагогического сопровождения в инклюзивной школе.
9. Особенности подготовки будущего специалиста к работе в инклюзивной среде.
10. Особенности социально-педагогической работы в инклюзивной школе.
11. Психолого-педагогические условия обучения ребенка с ограниченными возможностями здоровья.
12. Психологические особенности обучения слепых и слабовидящих в массовой школе.
13. Психологические особенности обучения детей с ЗПР в массовой школе.
14. Развитие инклюзивного образования в мире.
15. Развитие творческих способностей детей с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивной школе.
16. Роль современных педагогических технологий в подготовке будущих специалистов к работе в инклюзивной школе.
17. Создание комфортных условий для образования детей в инклюзивной школе.

18. Социально-педагогическая помощь семье «особого ребенка» в инклюзивной школе.

19. Социализация детей в инклюзивной школе.

20. Технология подготовки педагогических кадров к социально-педагогической работе в инклюзивной среде.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Всемирный доклад об инвалидности
2. Руководящие принципы политики в области инклюзивного образования. – ЮНЕСКО,
3. Закон РК «Об образовании». – Астана, 2007.
4. Государственной программы развития образования Республики Казахстан на 2011-2020 годы. – Астана, 2011.
5. Декларация прав человека принятая по инициативе ООН. – 1948.
6. Декларация прав ребенка, 1959.
7. Конвенция о борьбе с дискриминацией в области образования, 1960.
8. Конвенция о правах ребенка, 1989.
9. Всемирная декларация об образовании для всех. – Джомтьен, 1990.
10. Саламанкская декларация. – Саламанка, 1994.
11. Концепция образовательных действий. – Дакар, 2000.
12. Статистика найги
13. Н.Н. Малофеев Специальное образование в России и за рубежом. – М.: «Печатный двор», 1996. – 182с.
14. Аверьянов Л. Беседы с Сократом и Платоном. // Электронная библиотека научной литературы по гуманитарным дисциплинам www.i-u.ru/biblio
15. Аристотель Политика. - // Сочинения в 4-х томах. М., Мысль, 1983. Т.4. Перевод С. А. Жебелева
16. Хафнер Г. Выдающиеся портреты античности. 337 портретов в слове и образе. М., 1984.
17. И.Вашингтон Жизнь пророка Мухамеда. – М., 2012
18. Дж.Бруно О героическом энтузиазме. - М.: Государственное издательство художественной литературы, 1953
19. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения. - М.: Учпедгиз, 1955.-651с.
20. Бондаренко Г.И, Инвалид как понятие в историко-философском контексте// Педагогическое образование и наука: научно-методический журнал. – 2007. - №5. С.15-18.

21. Pritchard D. G. The Development of Schools for Handicapped Children in England during the Nineteenth Century // History of Education Quarterly. 1963. Vol. 3. № 4. P. 215-222.

22. Wang H. L. Should All Students with Special Educational Needs (SEN) Be Included in Mainstream Education Provision: a critical analysis // International Education Studies. 2009. Vol. 2. № 4. P. 154-160

23. Dunn L. M. Special Education for the Mildly Retarded: Is Much of It Justifiable? // Exceptional Children. 1968. № 35. P. 5-22.

24. Nirje B. The Normalization Principle and Its Human Management Implications // The International Social Role Valorization Journal. 1994. Vol. 1. № 2. P. 19-23.

25. Culham A., Nind M. Deconstructing Normalisation: Clearing the Way for Inclusion // Journal of Intellectual and Developmental Disability. 2003. Vol. 28. № 1. P. 65-78.

26. Патнер Ф. Л., Сигал Н. Г. История становления и развития идей инклюзивного образования: международный опыт // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. - Тамбов: Грамота, 2012. № 12. Ч. 2. С. 162-167.

27. Ярская-Смирнова Е. Р., Лошакова И. И. Инклюзивное образование детей-инвалидов // Социологические исследования. 2003. № 5.

28. Егорова Т.В. Социальная интеграция детей с ограниченными возможностями: Учеб. пособие. - Балашов: Николаев, 2002. — 80 с.

29. Reynolds M. An historical perspective: The delivery of special education to mildly disabled and at risk students // Remedial and special education. – 1989. – № 10 (6). – P. 7–11.

30. Deno E. N. Special Education as Developmental Capital // Exceptional Children. 1970. № 37. P. 229-237.

31. Закон США «Об образовании детей-инвалидов», 1975.

32. Агентство РК по статистике.

33. Постановление об обучении детей с трудностями в развитии в начальной школе, 1991г.

34. Най и Beyers, 2011

35. Елисеева И.Г. Инклюзивное образование в Финляндии// Открытая школа. - №7. – 2014. –С.12-17.

36. Кесялахти Э., Вяюрюнен С. Претворяя в жизнь идеи инклюзивного образования: опыт соседних стран. - Издательский Центр Лапландского Университета Рованиеми 2013, 133 с.

37. Е.Валевская Школьное образование в Германии. - 2011 <http://www.goagetaway.com/page/shkolnoe-obrazovanie-v-germanii>

38. Концептуальные подходы к развитию инклюзивного образования в Республике Казахстан/ <http://nao.kz/files/blogs/1438143891269.pdf>

39. Сорокоумова С. Н. Психологическое сопровождение инклюзивного образования дошкольников с ограниченными возможностями здоровья. – Автореф....д.пс.н. – Нижний Новгород, 2011. – 44с.

40. Ульф Янсон Раннее вмешательство, специальное образование и интеграция. - Юнисеф, 2009. -104с.

41. Википедия

42. Образовательная интеграция (инклюзия) как закономерный этап развития системы образования // Инклюзивное образование. Выпуск 1. – М.: Центр «Школьная книга», 2010. – 272 с.

43. Сунцова А.С. Теории и технологии инклюзивного образования: учебное пособие. – Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет», 2013. – 110 с.

44. Ковалев Е.В., Староверова М.С., 2010 Ковалев Е.В., Староверова М.С. Образовательная интеграция (инклюзия) как закономерный этап развития системы образования // Инклюзивное образование. Выпуск 1. – М.: Центр «Школьная книга», 2010. – 272с.

45. Т.С. Овчинникова К вопросу изучения опыта инклюзивного образования за рубежом// www.google.ru/webhp?hl=ru/&gws_rd=ssl#newwindow=1&q=

46. Яценко О.Ю. Инклюзивное образование детей с ограниченными возможностями здоровья/ <http://nsportal.ru/shkola/korreksionnaya-pedagogika/library/2012/09/08/inklyuzivnoe-obrazovanie-detey-s-ogranichennymi>

47. Материалы всемирного банка для учащихся// <http://www.un.org/ru/youthink/disabilities.shtml>

48. Закон РК «О социальной и медико-педагогической коррекционной поддержке детей с ограниченными возможностями»\

49. Закон РК «О социальной защите инвалидов в РК» (с изменениями и дополнениями по состоянию на 03.12.2015 г.)

50. Пожар Л. Психология аномальных детей и подростков – патопсихология /Л. Пожар — М. 1996. — 128 с.

51. Студопедия//http://studopedia.ru/1_105924_sotsialnaya-nedostatochnost.html)

52. «Методические рекомендации по организации интегрированного (инклюзивного) образования детей с ограниченными возможностями в развитии»// Открытая школа, 2012. - №7

53. Даль В. Толковый словарь живого великорусского языка.

54. Ушаков Н.Д. Толковый словарь русского языка. – М., 1935-1940

55. Борякова Н.Ю. Педагогические системы обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии. – М., 2008. – 222с.

56. проект Концепции развития инклюзивного образования в Республике Казахстан

57. Т. В. Волосовец, Е. Н. Кутепова Инклюзивная практика в дошкольном образовании. Пособие для педагогов дошкольных учреждений. М., 2013

58. Гусева С.В. Основные принципы инклюзивного образования детей с ОВЗ в общеобразовательном учреждении; подходы и способы его реализации/www.valeocentre.ru/Основные%20принципы%20инклюзивного%20об.

59. Вишняков С.М. Профессиональное образование. Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика. – М.: НМЦСПО, 1999.

60. Крившенко Л.П. Педагогика. – М., 2005. – 418с.

61. Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. Педагогический словарь. М.: Академия, 2005

62. М.А.Галагузова и др. Социальная педагогика. – М.:ВЛАДОС, 2000. – 416с.

63. Беляева М.А. Дифференциация социальной работы и социально-педагогической деятельности с позиций теории производства человека/ Вестник социально-гуманитарного образования и науки. 2013. №3. – С.4-11

64. Агафонов А.Н., Менлибаев К.Н., Туганбекова К.М., Черная Г.Г. Социальная работа: теории и технологии. - Астана, 2005.

65. Кочетов А.И. Перевоспитание подростка. М., 1972. - 120с.

66. В. Лопатин, Л.Лопатина Малый толковый словарь русского языка. – М., 1990

67. Найги

68. А.В.Хуторской Развитие одаренности школьников: Методика продуктивного обучения: Пособие для учителя. М., 2000.

69. Исаева Т.Е. Классификация профессионально-личностных компетенций вузовского преподавателя // Педагогика. – 2006. №9. – С. 55-60

70. Н.Д.Хмель Теория и технология реализации целостного педагогического процесса. – А., 2001.

71. Кенжебеков Б.Т. Жоғары оқу орны жүйесінде болашақ мамандардың кәсіби құзыреттілігін қалыптастыру. – Караганда, 2005.

72. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М., 1996.

73. Молчанов С.Г. Профессиональная компетентность в системе повышения квалификации // Интеграция методической (научно-методической) работы и системы повышения квалификации кадров. Материалы Всероссийской научно-практической конференции. Ч.1 – Челябинск, 2003. – С.3-7.

74. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения – М.,1990.

75. А.К. Маркова Психология профессионализма. - М., 1996

76. Л.М. Митина Учитель как личность и профессионал (психологические проблемы). М., 1994

77. Зимняя И.А. Компетентностный подход в образовании //Проблемы качества образования: Материалы XIV Всероссийского совещания. Кн. 1. М., 2004., - С. 13.

78. Хафизуллина Ильмира Наильевна. Формирование инклюзивной компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.08 / Хафизуллина Ильмира Наильевна; [Место защиты: Астрахан. гос. ун-т].- Астрахань, 2008.- 213 с.

79. Бунимович Е.А. Нужна концепция образования детей с ограниченными возможностями здоровья // Вестник Российского общественного совета по развитию образования. 2006. Вып. 15.

80. Романовская И.А., Хафизуллина И.Н. Развитие инклюзивной компетентности учителей в процессе повышения квалификации//Народное образование, 2014

81. Оралканова И.А. Формирование готовности учителей начальных классов к работе в условиях инклюзивного образования. – Дисс... PhD. – Алматы, 2014

82. Модель.Википедия
//<https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9C%D0%BE%D0%B4%D0%B5%D0%BB%D1%8C> 199 модель найти лит

83. Кравченко А.И. Культурология: Учебное пособие для вузов. - 3-е изд.- М.: Академический проект, 2001.

84. Андреев В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности. - Казань: Изд-во КГУ, 1988. - 238 с.

85. Гуманитаризация образования в практике работы образовательных учреждений. Сборник статей / Департамент образования города Москвы; [ред.-сост. Е.А. Ермолинская, под ред. Л.Г. Савенковой]. – Москва: Интеллект-Центр, 2014.

86. Караковский В. система воспитательной работы с ученическим коллективом средней школьников // Вопросы воспитания: системный подход / Под ред Л.И. Новиковой. - М.: прогресс, 1981. - 135с.

87. Кертаева Основы педагогической деонтологии. – Павлодар, 2012. - 238с.

88. Полякова Т. С., Кондрашова З. И., Герасимова О. С. «Гуманитаризация школьного образования использование литературы в обучении математике», - издательство РГПУ , 1997 г.

89. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. М., 1990.101. Курс общей,

возрастной и педагогической психологии/Под ред. М.В. Гамезо. М., 1982. Вып. 3.

90. Воробьева Д.В. Понятие психологической и профессиональной готовности педагогов в работе с детьми с ОВЗ в инклюзивной практике. // Материалы Международной заочной научно-практической конференции «Актуальные проблемы педагогики и психологии». – Россия. Новосибирск, 23 ноября 2011.

91. Слостенин Педагогика. – М., 2000.

92. Некоторые теоретические аспекты дифференциальной психодиагностики специальных способностей//Типологическая диагностика и образование/Под ред. Е.П.Гусевой. М., 1994. Гл. 5.

93. Маркова А.К., Орлов А.Б., Фридман Л.М. Мотивация учения и ее воспитание у школьников. М., 1983.

94. Маслоу А. Психология бытия / пер. с англ. О. О. Чистякова. М. : Изд-во «Рефл-бук, Ваклер», 1997.

95. Психологические тесты. / Под ред. А.А. Карелина. Т.1. М., 2000. С. 25 – 29.

96. Исаев И. Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя. М. : Академия, 2002. С. 77—78

97. Г.В. Лаврентьев, Н.Б. Лаврентьева, Н.А. Неудахина Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов

98. Долгоруков А. Метод case-study как современная технология профессионально-ориентированного обучения/ http://www.vshu.ru/lections.php?tab_id=3&a=info&id=2600

99. Н. Федянин, В. Давиденко классификация кейсов

100.Е.С.Полат Метод проектов на уроках иностранного языка //Иностранные языки в школе. – 2000. - №2,3.

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
Раздел I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	8
1.1 Исторические тенденции развития инклюзивного образования	8
1.2 Основные идеи, концепты и понятия инклюзивного образования ..	27
1.3 Цели, задачи, принципы инклюзивного образования.....	42
1.4 Условия реализации инклюзивного образования	56
Раздел II. СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ КОНТЕКСТ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	64
2.1 Особенности социально-педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования.....	64
2.2 Компетенции педагогов в области инклюзивного образования.....	76
2.3 Модель инклюзивной компетентности педагога	87
2.4 Пути формирования инклюзивной компетенции педагога.....	102
ГЛОССАРИЙ.....	133
ТЕМЫ РЕФЕРАТОВ:	138
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ:.....	140

С.С. ЖУБАКОВА

**ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА
ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Бумага офсетная Формат 60x100 1/16
Плотность 80гр/м². Белизна 95%. Печать РИЗО.
Усл.печ.стр. 9.2 Объем 148 стр.



Подготовлено к изданию и отпечатано
в издательстве «TechSmith»
РК, Алматы, мкр. Жетысу-2, д.5, кв. 58
тел.: 8 (727) 233 80 45
e-mail: techsmith2018@mail.ru
