

**КАЗАХСКИЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИМЕНИ АЛЬ-ФАРАБИ**

А.С.Магауова, Ж.Т.Махамбетова

**ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СОЦИАЛЬНОГО
ПЕДАГОГА В УСЛОВИЯХ
ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Учебно-методическое пособие

Алматы-2020

УДК
ББК

Рекомендовано к изданию Ученым Советом факультета философии и
политологии и РИСО КазНУ им. аль-Фараби

Рецензенты:

кандидат педагогических наук, доцент **Искакова А.Т.**

кандидат педагогических наук, и.о. профессора **Касен Г.А.**

Магауова А.С. , Махамбетова Ж.Т. Деятельность социального педагога в
условиях инклюзивного образования: учебно-методическое пособие.- Алматы:
Казак университеті, 2020.- 188 с.

ISBN

В пособии представлены материалы о сущности деятельности социального педагога в условиях инклюзивного образования. Раскрыты сущность и содержание инклюзивного образования, отечественный и зарубежный опыт организации инклюзивного образования, основные тенденции инклюзивного образования в РК. Особый интерес представляет современное понимание деятельности социального педагога в условиях инклюзивного образования. Рассматривается специфика стратегий и технологий работы социального педагога с лицами с ограниченными возможностями.

Учебное пособие предназначено для магистрантов, докторантов, преподавателей вузов, а также слушателей курсов повышения квалификации.

УДК
ББК

Магауова А.С., Махамбетова Ж.Т., 2020

ISBN

КазНУ им. аль-Фараби

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	5
I. МОДУЛЬ. КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	
1.1.Инклюзивное образование: цели, задачи, принципы.....	8
1.2.Развитие идеи инклюзивного образования в истории педагогической мысли.....	8
1.3. Инклюзивное образование за рубежом: проблемы, опыт и перспективы.	25
1.4. Основные тенденции инклюзивного образования в Республике Казахстан.....	32
1.5. Социальная педагогика: современное понимание и возможности в условиях инклюзивного образования	42
II. МОДУЛЬ. СТРАТЕГИИ РАБОТЫ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ	
2.1.Стратегии обучения PALS (Peer-Assisted Learning Strategies) в инклюзивном образовании.....	62
2.2. Стратегия «Совместное обучение» в инклюзивном образовании.....	69
2.3. Стратегия «Прямое обучение» в инклюзивном образовании.....	75
2.4. Игровые стратегии в инклюзивном образовании.....	82
2.5. Стратегии тьюторства в инклюзивном образовании.....	90
III. МОДУЛЬ. ТЕХНОЛОГИИ РАБОТЫ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	101
3.1.Социально-педагогические технологии в инклюзивном образовании.....	101

3.2.Технологии социально-педагогической работы с одаренными детьми с особыми образовательными потребностями.....	112
3.3.Технологии консультативной деятельности социального педагога в условиях инклюзивного образования.....	120
3.4.Технологии социального сопровождения в инклюзивном образовании..	127
3.5.Технологии «социального партнерства» с родителями детей с ограниченными возможностями здоровья.....	143
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК.....	149
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	162
Глоссарий.....	178
НОРМАТИВНЫЕ ССЫЛКИ.....	183
ОБОЗНАЧЕНИЯ И СОКРАЩЕНИЯ.....	186

ВВЕДЕНИЕ

Инклюзивное образование предполагает обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учётом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей. Практика инклюзии стала возможной благодаря распространению в обществе идей и принципов нормализации. Концепция нормализации была сформулирована в Европе в 1960-х годах, согласно ее идеям, каждый человек ценен, независимо от того, какой он и каких успехов может достигнуть; все люди имеют право на достойное человеческое существование; общество должно создать такие возможности для всех. Инклюзивное образование является средством реализации концепции нормализации.

Право всех детей на образование гарантируется нашим государством в главном его законе – Конституции Республики Казахстан. В 1994 году наше государство ратифицировало Конвенцию ООН о правах ребенка, принимая на себя обязательства обеспечивать ребенку с нарушениями и проблемами здоровья и развития «эффективного доступа к услугам в области образования.....таким образом, который приводит к наиболее полному, по возможности, вовлечению ребенка в социальную жизнь и достижению развития его личности, включая культурное и духовное развитие ребенка.

Идеи инклюзии соответствуют задачам государственной образовательной политики в РК, направленной на обеспечение доступности образования для всех категорий детей, включение специализированной коррекционно–педагогической помощи детям с особыми образовательными потребностями.

В связи с этим актуальной становится подготовка специалистов в области инклюзивного образования. Предлагаемое учебно-методическое пособие «Деятельность социального педагога в условиях инклюзивного образования» направлена на решение проблемы совершенствования профессиональной подготовки будущих социальных педагогов к данному виду социально-педагогической деятельности.

Цель курса – обеспечение магистрантов теоретическими знаниями и практическими умениями, компетенциями, способствующими усилению их профессиональной подготовки, содействию овладению будущими социальными педагогами традиционными и современными научно-теоретическими подходами к организации социально-педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования.

Задачи:

- формировать целостное представление о методологических основах инклюзивного образования;
- формировать базовую систему научных знаний о сущности современных теорий и концепций инклюзивного образования;
- обучать магистрантов овладению современными социально-педагогическими стратегиями, методами, технологиями работы в условиях инклюзивного образования;
- воспитание у магистрантов соответствующих профессиональных и личностных качеств, необходимых для социально-педагогической работы в условиях инклюзивного образования;

В результате изучения курса магистранты должны:

Знать:

- современные подходы научных исследований в области инклюзивного образования;
- основные тенденции инклюзивного образования в мире и РК;
- современное понимание сущности социальной педагогики в условиях инклюзии;
- содержание, особенности стратегий, технологий, методов работы социального педагога с лицами с ограниченными возможностями;
- сущность, содержание, особенности организации социально-педагогической работы социального педагога в условиях инклюзивного образования;

Уметь:

- анализировать теоретические, социально-педагогические и исторические предпосылки зарождения инклюзивного образования;
- сравнивать и анализировать отечественный и зарубежный опыт инклюзивного образования;
- выделять сущностные характеристики современного понимания инклюзивного образования;
- соотносить понятия «инклюзивное образование», «компетенции вмешательств» и «стратегии инклюзии»;

- ориентироваться в отборе стратегий, технологий и методик работы с лицами с ограниченными возможностями;

Иметь навыки (приобрести опыт):

- овладеть профессиональными компетентностями в области социальной работы в условиях инклюзивного образования;
- овладеть навыками по формированию и развитию у будущих специалистов исследовательских, информационно-коммуникативных, диагностических, проективных, социальных компетенций;
- понимать и применять основные принципы, закономерности социально-педагогической работы с лицами с ограниченными возможностями.

Авторы надеются, что материалы данного учебного пособия будут интересны не только для студентов, магистрантов, докторантов высших учебных заведений, но и для тех, кто сегодня работает с лицами с ограниченными возможностями, которые имеют равноценное право на образование, стать равноправным членом общества.

I. МОДУЛЬ. КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

1.1. Инклюзивное образование: цели, задачи, принципы

Современное развитие образования требует четкого осознания важнейших глобальных изменений, непосредственно влияющих на методы, содержание, управление образованием – формирования глобальной экономики, глобального сообщества, развития интеллектуальной технологии.

В условиях глобализации новая миссия системы образования состоит в создании условий для достижения в обществе большей справедливости и социальной стабильности посредством обеспечения для всех граждан, в том числе для лиц с ограниченными возможностями равных прав в получении образования и доступа к знаниям.

Следует отметить, что инклюзивное образование в нашей стране и за рубежом развивается на разных уровнях: *политическом, научном и организационно-практическом.*

Разнообразные трактовки нетипичности детей отражены в работах зарубежных исследователей У. Волфенсбергера, Б. Герри, Н. Кунса, М. Лейкестера, Дж. Спратт, М. Фореста и др. Понимание отечественными учеными нетипичности имеет как общие, так и отличительные черты с западными аналогами и отражено в трудах Л. И. Акатова, В. Леви, Д. А. Леонтьева, И. Б. Кантемировой, Е. Р. Ярской-Смирновой и др. [1].

Сопоставление российских и западных трактовок инклюзивного образования характеризуется большей детализацией зарубежного варианта, когда инклюзивное образование рассматривается по отношению к различным категориям нетипичности, в то время как в России основной акцент ставится на детях с ограниченными возможностями здоровья. Вопросами построения теоретических концептов инклюзивного образования за рубежом занимались такие западные исследователи, как Л. Бартон, Дж. Демплер, Е. Дорис, Т. Лореман, У Сейлор, Е. К. Сликер, Д. Харвей и др. Среди российских ученых, разрабатывающих концептуальные основы инклюзивного образования, выделяются С. В. Алехина, Д. В. Зайцев, Е. Н. Кутепова, Н. Н. Малофеев, Е. Р. Ярская-Смирнова и др.

Субъектные характеристики как основа успешного развития инклюзивных образовательных практик рассматриваются в исследованиях Л. А. Блума, А. Кохна, Н. Кунса, Дж. Нельсона и др [2].

В трудах многих российских ученых М.Р Хуснутдиновой., С.В.Алехиной, О.С. Кузьминой, В.В. Хитрюк и др., зарубежных ученых: К. Веделл, Дж. Портер, Т.Лорман, Дж. Демпелер, Д.Харвей и др., казахстанских ученых А.К.Кусаинова, А.Т.Искаковой, И.А.Оралкановой, З.А.Мовкебаевой, А.Б.Айтбаевой и др. представлены проблемы инклюзивного образования.

Итак, **инклюзивное образование** ([фр. *inclusif*](#)-включающий в себя, [лат. *include*](#)-закрываю, включаю) - процесс развития общего образования,

который подразумевает доступность образования для всех, что обеспечивает доступ к образованию для людей с особыми потребностями.

Инклюзивное образование является сложным процессом, предполагающим трансформацию философии обучения, и следственно организационные, содержательные и технические изменения [3].

Как показывает анализ специальной литературы, инклюзивное образование основано на следующих приоритетах:

- приоритете социальной адаптации ребенка на каждом возрастном этапе;
- непрерывности инклюзивного процесса на всех возрастных ступенях;
- природосообразности инклюзивного образовательного процесса;
- приоритетного развития коммуникативных навыков взаимодействия с другими людьми;
- профилактики и преодоления инвалидизации и искусственной изоляции семьи ребенка с особыми потребностями развития [4].

Исследования показывают, что включенные (included) дети с нарушениями демонстрируют позитивное социальное и эмоциональное поведение в большей степени, нежели дети, которые не включены (notincluded)[5]. Авторы О.Шпек, О.А. Козырева указывают на условия, способствующие успешному функционированию инклюзивной образовательной среды, такие как:

1. Необходимость взаимодействия со стороны особого ребенка и группы по обоюдному изменению и сближению в процессе совместной жизни, деятельности, образования.
2. Инклюзия предполагает определенные требования к пространственно-временной общности, в которую включается ребенок с особыми образовательными потребностями. Далеко не любая общность готова к социальной ответственности за результат инклюзии.
3. Образовательное учреждение, в котором обучаются дети с особыми образовательными потребностями, должно заботиться о создании условий для инклюзии, социальной интеграции своих воспитанников в разные сферы жизни – правовые, образовательные, досуговые и другие[6].

На 3-й Международной научно-практической конференции прошедшей в г. Москва в 2015 г. было подчеркнуто, что методологической базой педагогических исследований в области инклюзивного образования выступает как *культурно-историческая психология*, так и дефектология. В качестве базовых методологических позиций были определены идеи о роли культурно-исторического опыта, накопленного человечеством, который непременно влияет на ход развития, воспитания и обучения ребенка [7].

Методология инклюзивного образования требует обращения к разным дисциплинам: антропологической, феноменологической философии, интерактивной психологии, общей и социальной педагогики. В научном обороте активно используются идеи нормализации жизни Б.Нирье, критерии формирования инклюзивной культуры Т.Бута и М. Эйнскоу и др.[8].

Канадские представители *командного подхода* М. А. Мастропиери, Т. Е. Скраггс, Р. С. Подемски и другие определяют поддержку в инклюзивном классе как комплексное слияние усилий различных субъектов инклюзивного образования, при котором выработка продуктивных решений по вопросам обучения и воспитания нетипичных детей не замыкается на одном учителе, в классе которого находится нетипичный ребенок [9].

Другой выразитель командного подхода английский исследователь Э. Паттерсон определяет *сущность команды* как совокупные взаимодействия между всеми субъектами образовательного процесса [10].

Ведущим условием конструирования инклюзивного образования выступает его рассмотрение в контексте *аксиологического подхода*. Описывая смысловое содержание аксиологического подхода, исследователи США М. Сапон-Шевин, С. Пэк и др. понимают под ним стержневые ценностные механизмы регулирования взаимосвязей всех членов инклюзивного класса, которые нацелены на максимизацию принятия специфики каждого учащегося и апробацию эмфатических контактов [11].

В педагогической теории и практике социализация нетипичного ребенка рассматривается через *системный подход*. Рассматривая проблемы включенности нетипичных лиц в социум, Д. А. Лушников определяет системность в качестве центрального условия достижения нормального уровня жизнедеятельности для таких лиц. При этом выдвигаются разнообразные факторы, влияющие на нормативное функционирование нетипичных людей: культурные, социальные, психологические, педагогические [12].

Инклюзивное образование стремится развить методологию, направленную на детей и признающую, что все дети — индивидуумы с различными потребностями в обучении. Инклюзивное образование старается разработать подход к преподаванию и обучению, который будет более гибким для удовлетворения различных потребностей в обучении. Если преподавание и обучение станут более эффективными в результате изменений, которые внедряет инклюзивное образование, тогда выиграют все и не только дети с особыми потребностями.

Восемь принципов инклюзивного образования:

- Ценность человека не зависит от его способностей и достижений;
- Каждый человек способен чувствовать и думать;
- Каждый человек имеет право на общение и на то, чтобы быть услышанным;
- Все люди нуждаются друг в друге;
- Подлинное образование может осуществляться только в контексте реальных взаимоотношений;
- Все люди нуждаются в поддержке и дружбе ровесников;

- Для всех обучающихся достижение прогресса скорее может быть в том, что они могут делать, чем в том, что не могут;
- Разнообразие усиливает все стороны жизни человека [13].

Таким образом, **инклюзия** – это процесс развития предельно доступного образования для каждого в доступных школах и образовательных учреждениях, формирование процессов обучения с постановкой адекватных целей всех обучающихся, процесс ликвидации различных барьеров для наибольшей поддержки каждого учащегося и максимального раскрытия его потенциала.

Л. С. Выготский(1896-1934) указывал на необходимость создания такой системы обучения, в которой ребенок-инвалид не исключался бы из общества детей с нормальным развитием. Он указывал, что при всех достоинствах наша специальная (коррекционная) школа отличается тем основным недостатком, что она замыкает своего воспитанника в узкий круг специфичного школьного коллектива, создает замкнутый мир, в котором всё приспособлено к дефекту ребенка, всё фиксирует его внимание на своём недостатке и не вводит его в настоящую жизнь. Таким образом, Л. С. Выготский одним из первых обосновал идею интегрированного обучения [14].

Следует отметить, что современная отечественная психология активно развивает идеи Л.С. Выготского и его последователей, обращаясь к изучению развивающих и социальных эффектов процесса инклюзии для детей с различными возможностями, к поиску соответствующих психолого-педагогических условий построения разно уровневых отношений участников образовательного процесса [15].

Что касается концепций в инклюзивном образовании, то на сегодняшний день зарубежные исследователи описывают новые концепции-модели обучения в инклюзивном образовании. Джеймс Б.Хэйл выделяет модель обучения, основанную на активном использовании **обратной связи(RTI); Response-to-Intervention**, дословно «отклик на вмешательство».

Основополагающая идея RTI была разработана психологами не менее столетия тому назад в рамках бихевиоральной традиции. Идея довольно проста. Вы собираете данные в течение какого-то промежутка времени и подбираете подход к подаче учебного материала до тех пор, пока обучающийся не достигнет успеха. Затем вы регулярно проверяете, как он продвигается, чтобы увидеть, работает ли ваш подход. Если работает, проблема решена. Если нет, вы модифицируете свой подход и отслеживаете дальнейший прогресс. Этот процесс продолжается до тех пор, пока успеваемость не улучшается.

Новизна современной версии RTI заключается в том, что в ней заложено требование применения эффективных, научно обоснованных методов обучения и мониторинг академической успеваемости всех учащихся. По мнению Хэйла, этот подход несет в себе и гуманистическую идею. Вы помогаете учиться и

успевать всем детям в классе, подбирая подходы и методы к индивидуальным потребностям каждого ребенка, избегая ненужного навешивания ярлыков. Обычно внедрение RTI предполагает организацию от 2 до 4 уровней поддержки.

1 – Уровень I: 80% обучение по общеобразовательной программе

2 – Уровень II: 15% специфическое педагогическое воздействие

3 – Уровень III: 3—5% Интенсивное педагогическое воздействие

Хэйл указывает, что для принятия решений о том, как следует изменить подход к обучению ребенка, чтобы его успеваемость улучшилась, Национальная ассоциация школьных психологов (National Association for School Psychologists) настойчиво рекомендует использовать известный **процесс решения задач (PS – Problem Solving**, «решение задач») [16].

Этот процесс состоит из четырех шагов:

1) выявление проблемы,

2) анализ проблемы,

3) разработка плана вмешательства и его проведение в жизнь,

4) оценка реакции ученика на вмешательство.

Данный подход фигурирует в литературе как **PS/RtI**, где PS – это систематический процесс, разработанный для **изменения результатов обучения ученика**, а RtI – систематический процесс для выявления, **произошло ли изменение** и при каких условиях.

В 1970-е гг. в Швеции Глава Датской службы охраны психического здоровья Н. Бенк-Миккельсон и директор Ассоциации умственно отсталых людей Б. Нирье вводят понятие «нормализация» [17]. Основопологающим принципом нормализации является положение о праве людей с ограниченными возможностями здоровья на получение образования, работы, а также условий жизни, приближенных к норме [18].

В 1970 г. американский ученый И. Дено предлагает схожую концепцию – **модель «Каскад»** [19]. Под каскадом понимается система социально - педагогических мер, позволяющих ребенку с ОВЗ как можно эффективнее взаимодействовать в общем потоке.

Всемирная конференция по образованию лиц с особыми потребностями, прошедшая в 1994 г. в Испании (г. Саламанка), стала ярким событием, важным мероприятием для мирового педагогического сообщества» [20]. На конференции была принята *«Саламанская 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 детям с ограниченными возможностями здоровья необходимо интегрироваться в общеобразовательную школу, но для этого нужна коренная перестройка системы образования, которая предусматривает создание комфортной среды обучения и воспитания для всех детей, не зависимо от их психических и физических возможностей.

Согласно *Саламанской декларации о принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями* (Саламанка, Испания, 7-10 июня 1994 г.):

- 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 так, 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. Обычные школы должны создать им условия на основе педагогических методов, ориентированных прежде всего 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.

В конце 1990-х г.г. в западноевропейской педагогике были замечены новые понятия в документах международной организации здоровья. Если в 1980-е г.г. говорилось о трех взаимосвязанных понятиях - *повреждение, отягощение и нарушение*-то в конце XX в. предлагается новый понятийный ряд: *повреждение, активность и участие*. На повестку дня выдвигается понятие: «**интеграция**».

По характеру вовлечения различают:

- точечную,
- частичную
- полную.

Также существует многоуровневая характеристика процесса интеграции [20].

В 2000 году в Дакаре был проведен Всемирный Форум по образованию, на котором была принята *Концепция образовательных действий (Dakar Framework for Action)*, обозначившая главные цели развития образования нового тысячелетия (Millennium Development Goals on Education) [21]. Совещание 153 стран в Женеве в 2008 г. пришло к выводу, что расширенная концепция инклюзивного образования, которая предусматривает разнообразные потребности всех учащихся и является актуальной, справедливой и эффективной, «может рассматриваться как общий руководящий

принцип для укрепления образования в интересах устойчивого развития, обучения на протяжении всей жизни для всех и равный доступ всех уровней общества к возможностям обучения » [22].

Исследователями Англии инклюзивное образование, согласно материалам Международной конференции «Инклюзивное образование: перспективы развития в России», воспринимается следующим образом:

- Инклюзия является процессом увеличения степени участия каждого отдельного учащегося в академической и социальной жизни школы, а также процесс снижения степени изоляции учащихся во всех процессах, протекающих внутри школы.
- Инклюзия призывает к реструктуризации культуры школы, ее правил и внутренних норм и практик, с целью полностью принять все многообразие учеников, с их личными особенностями и потребностями.
- Инклюзия непосредственно касается всех учеников школы, а не только особенно уязвимых категорий, таких как дети с ограниченными возможностями здоровья.
- Инклюзия ориентирована на совершенствование школы не только для учеников, но и для учителей и ее работников.
- Желание дать доступ к среде и процессу образования отдельным студентам может выявить проблемы, требующие более общего и концептуального подхода для их решения.
- Каждый ребенок имеет право получать образование в школе рядом со своим домом.
- Многообразие и непохожесть детей друг на друга видится не проблемой, требующей решения, а важнейшим ресурсом, который можно использовать в образовательном процессе.
- Инклюзия подразумевает наличие близких, тесных, основанных на дружбе отношений между школами и обществом, в котором эти школы существуют и действуют[23].

В настоящее время в Японии существует **«модель причастности человека к инклюзии»**. Профессор из RitsumeikanAsiaPacificUniversity (Япония) Тошитсугу Отаке, выступая на конференции «Путь к мировому лидерству: гармония человеческого наследия и передовых технологий», проходившее в КазНУ им. Аль-Фараби 18-20 сентября 2019 года в городе Алматы (РК), раскрыл сущность модели причастности человека к инклюзии, где человек рассматривается в 4-х аспектах: «эксклюзии», «дифференциации», «ассимиляции» и «инклюзии». По его мнению - в инклюзии (включение)- человек рассматривается как член организации, а также имеет право сохранять уникальность в рамках этой организации (таблица 1).

Таблица 1-Модель причастности человека к инклюзии

Значение уникальности	Низкий уровень причастности	Высокий уровень причастности
Низкое	Исключение (экслюзия)- человек не рассматривается как член организации, но есть другие сотрудники или группы, которые являются членами.	Ассимиляция -индивид рассматривается как член, когда он соответствует организационным/доминирующим культурным нормам.
Высокое	Дифференциация -человек не рассматривается как член организации, но его уникальные характеристики рассматриваются как ценные и необходимые для успеха группы/.	Инклюзия (Включение) - человек рассматривается как член организации, а также разрешается/поощряется сохранять уникальность в рамках организации.

Цель социальной педагогики - алмазная модель

При работе социальных педагогов с обучающимися в инклюзивном образовании, важно применять алмазную модель социальной педагогики.

По мнению зарубежных ученых [24] алмазная модель символизирует один из самых фундаментальных принципов социальной педагогики: алмаз в каждом из нас. Как люди мы все драгоценны и обладаем богатым разнообразием знаний, навыков и способностей. Не все бриллианты полируются и блестят, но у всех есть потенциал. Точно так же у каждого человека есть потенциал, чтобы сиять - и социальная педагогика должна поддерживать их в этом. Поэтому социальная педагогика преследует четыре основные цели, которые тесно связаны между собой: благополучие и счастье, целостное обучение, отношения и расширение прав и возможностей.



Алмазная модель социальной педагогики [Cameron C., Moss P. (2011). Social Pedagogy and Working with Children and Young People. Where care and education meet. Edited by Gallaudet University Press: Jessica Kingsley Publishers. p.38.]

БЛАГОПОЛУЧИЕ И СЧАСТЬЕ:

Главной целью всей социальной педагогической практики является обеспечение благополучия и счастья не на основе краткосрочных потребностей, а на устойчивой основе с помощью правозащитного подхода. Хотя термины «благополучие» и «счастье» иногда рассматриваются как одно и то же, по мнению авторов, они условно отличаются: счастье описывает текущее состояние, в то время как благополучие описывает длительное чувство физического, психического, эмоционального и социального благополучия. В сочетании мы можем получить целостное представление о благополучии и счастье человека. Важно отметить, что благополучие и счастье очень индивидуальны и субъективны: то, что вызывает счастье, очень индивидуально. В результате социальная педагогическая практика очень специфична для конкретного контекста и очень чутко реагирует на индивидуальность, а не на подход «один размер для всех».

ХОЛИСТИЧЕСКОЕ ОБУЧЕНИЕ ИЛИ ЦЕЛОСТНОЕ ОБУЧЕНИЕ:

Cameron C., Moss P. (2011) приводят определение «обучение - это приятное ожидание самого себя», данное немецким философом Питером Слотердайком. В этом смысле целостное обучение отражает цель благополучия и счастья - его следует рассматривать как способствующий нашему благосостоянию или повышающий его. Обучение - это больше, чем то, что происходит в школе, это целостный процесс реализации нашего собственного потенциала для обучения и роста, который может иметь место в любой ситуации, которая предлагает возможность обучения. Великий швейцарский педагог Песталоцци говорил: «Целостное обучение - это процесс, охватывающий всю жизнь «голова, сердце и руки». Социальная педагогика - это создание возможностей для обучения, чтобы люди чувствовали свой потенциал и то, как они развивались. Как все мы уникальны, таков наш потенциал для обучения и наш способ обучения и развития.

ОТНОШЕНИЯ:

Центральное место в достижении этих двух целей занимают педагогические отношения. Через поддерживающие отношения с социальным педагогом человек может почувствовать, что кто-то заботится о нем и о них, что он может кому-то доверять. Речь идет о предоставлении им социальных навыков, чтобы иметь возможность строить прочные позитивные отношения с другими. Следовательно, педагогические отношения должны быть личными отношениями между людьми - социальные педагоги используют свою индивидуальность и должны быть подлинными в отношениях, которые не равносильны разделению личных дел. Таким образом, педагогические

отношения являются профессиональными и личными одновременно.

РАСШИРЕНИЕ:

Наряду с отношениями, расширение прав и возможностей имеет решающее значение для обеспечения того, чтобы человек испытывал чувство контроля над своей жизнью, чувствовал себя вовлеченным в решения, влияющие на него, и был в состоянии осмыслить свою собственную вселенную. Расширение прав и возможностей также означает, что человек может взять на себя ответственность и ответственность за свои собственные обучение и собственное благополучие, и счастье, а также их отношения с обществом. Поэтому социальная педагогика направлена на поддержку расширения прав и возможностей людей, их независимости и взаимозависимости.

ПОЗИТИВНЫЙ

ОПЫТ:

Чтобы реализовать эти основные цели, социальная педагогика должна обеспечивать положительный опыт. Способность испытывать что-то позитивное - что-то, что делает кого-то счастливым, что-то, чего они достигли, новый навык, который они приобрели, заботливая поддержка от кого-то другого - оказывает двойное влияние: оно повышает уверенность в себе и чувство собственного достоинства, таким образом, это укрепляет их чувство благополучия, обучения, способности формировать прочные отношения или ощущения силы; и укрепляя свои позитивные стороны, человек также улучшает свои слабые стороны, так что негативные представления о себе исчезают.

Благодаря своим междисциплинарным корням социальная педагогика предлагает концептуальные рамки, которые могут помочь вести целостную практику. В качестве учебной дисциплины социальная педагогика использует смежные исследования, теории и концепции из других наук для обеспечения целостного подхода. Это означает, что при реализации этих основных целей можно извлечь много вдохновения из того, что исследования и концепции говорят нам о смежных областях. Все четыре цели указывают на то, что социальная педагогика - это процесс. Благополучие и счастье, целостное обучение, отношения, расширение прав и возможностей - ни один из этих продуктов не может быть забыт после достижения. Вот почему важно воспринимать их как основополагающие права человека, над которыми нам всем необходимо постоянно работать, если мы хотим обеспечить, чтобы права человека не нарушались или игнорировались.

Эта перспектива социальной педагогике означает, что она динамична, креативна и ориентирована на процессы, а не механическая, процедурная и автоматизированная. Это требует от социальных педагогов быть целостным человеком, а не парой рук. Поэтому неудивительно, что многие специалисты

проявляют большой интерес к социальной педагогике и считают возможным на личном и профессиональном уровне соотнести ее этическую направленность и стремление обеспечить детей и молодежь наилучшим по возможности жизненным опытом.

Таким образом, в психолого-педагогической науке разработаны концептуальные основы организации инклюзивного образования. Опыт многих стран свидетельствует о разработке законодательно-нормативных документов и внедрение различных моделей инклюзивного образования, обеспечивающих равные права для лиц с ограниченными возможностями в получении качественного образования в условиях глобализации.

Проанализировав зарубежный опыт организации инклюзивного образования, мы резюмируем, что инклюзивное образование является сложным процессом, требующий определённого преобразования привычного уклада образовательной среды, определенных социально - образовательных условий, которые позволят по существу осуществлять системный подход по включению людей с ограниченными возможностями в общеобразовательное пространство. И в решении данной социальной проблемы значимо повышение качества профессиональной подготовки специалистов, в частности социальных педагогов [25].

Вопросы для самоконтроля:

1. Что такое «инклюзивное образование»? Что означает термин «инклюзия»?
2. Перечислите принципы инклюзивного образования.
3. Назовите ученых-педагогов, которые внесли вклад в развитие образования детей с ОВЗ.
4. Опишите модели инклюзивного образования
5. Раскройте принципы Саламанской декларации.
6. В чем особенности модели инклюзивного обучения в Японии.
7. Каковы цели социальной педагогики.
8. Раскройте сущность «алмазной модели».

Задание для самостоятельной работы:

1. Опишите сравнительную таблицу: «Модели инклюзивного образования».
2. Разработайте Глоссарий на тему: « Сущность и содержание инклюзивного образования».

Рекомендуемая литература:

1. Мельник Ю. В. Сравнительный анализ общего инклюзивного образования в странах Запада (Канада, США, Великобритания) и России. Диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. Ставрополь 2012.
2. Никулина Е.Г., Кузьмина О.С. Тенденции развития инклюзивного образования за рубежом. ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА: сборник материалов международной научно-практической конференции 2016. Издательство: Государственный гуманитарно-технологический университет. Стр. 79-87.
3. Зинченко О.В. Философские основания инклюзии и принципы инклюзивного образования [Электронный ресурс] URL:<http://nsportal.ru/shko;a/korretcionnaya-pedagogika/library/2015/10/25/filosofskie-osnovaniya-inklyuzii-i-printsipy>.
4. Инклюзивное образование. Выпуск 1.- М.: Центр «Школьная книга», 2010.- 272 с.
5. Holahan, A., & Costenbader, V. (2000). A comparison of developmental gains for preschool children with disabilities in inclusive and self-contained classrooms. *Topics in Early Childhood Special Education*, 20, 224 –235.
6. Козырева О.А. Создание инклюзивной образовательной среды как социально-педагогическая проблема // Вестник Томского государственного педагогического университета, 2014 №1(142).
7. Инклюзивное образование: результаты, опыт и перспективы: сборник материалов III Международной научно-практической конференции / под ред. С.В.Алехиной.-М.: МГППУ, 2015,-528с. Алехина, 2015:528
8. Фуряева Т.В. Педагогика инклюзии за рубежом: теоретико-методологический дискурс (обзор). Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2017, том 7, № 6.
9. Mastropieri M. A. Promoting inclusion in secondary classrooms // *Learning Disabilities Quarterly*. 2001. № 24. P. 265—274; Podemski R. S Comprehensive administration of special education. Columbus, OH, 1995. P. 286—288
10. Patterson A. Working with the 54 “experts” Working in partnership with other education professionals // *Teaching and learning in diverse and inclusive classrooms: Key issues for new teachers*; London and New York, 2011. P. 150—153 (Patterson A, 2011:150)
11. Sapon-Shevin M. Because we can change the world: A practical guide to building cooperative, inclusive classroom 57 communities. Boston, 1999. P. 45;

12. Лушников Д. А. Проблемы адаптации и интеграции людей с ограниченными возможностями в контексте системной и социальной интеграции общества // Интеграция людей с инвалидностью в российское общество: теория и практика. М., 2006. С. 37—38).
13. https://studwood.ru/932155/pravo/vosem_printsipov_inklyuzivnogo_obrazovaniya
14. Инклюзивное образование. Социальная сеть работников образования. nsportal.ru.
15. Выготский Л.С. Основы дефектологии (Дефект и компенсация) // Собр. соч.: в 6 т.-Т.5.-М.: Педагогика, 1983.-369с.
16. Hale J. B. Response to Intervention: Guidelines for Parents and Practitioners. URL: www.wrightslaw.com/idea/art/RtI.hale.pdf
17. Nirje B. The Normalization Principle and Its Human Management Implications // The International Social Role Valorization Journal. 1994. Vol. 1. № 2. P. 19-23.
18. Culham A., Nind M. Deconstructing Normalisation: Clearing the Way for Inclusion // Journal of Intellectual and Developmental Disability. 2003. Vol. 28. № 1. P. 65-78.
19. Deno E. N. Special Education as Developmental Capital // Exceptional Children. 1970. № 37. P. 229-237
20. Фурьева Т.В. Социальная инклюзия: Теория и практика: монография.- Красноярск: Красноярский государственный педагогический университет им. В.П.Астафьева, 2017.-280 с.
21. Дакарские рамки действий «Образование для всех: выполнение наших коллективных обязательств». *Приняты Всемирным форумом по образованию.* — *Дакар, Сенегал, 26-28 апреля 2000*
[//http://www.un.org/ru/events/literacy/dakar.htm](http://www.un.org/ru/events/literacy/dakar.htm)
22. (UNESCO 2009) (UNESCO International Conference on Education, Forty-eighth session International Conference Centre, Geneva 25-28 November 2008: “Inclusive Education: The Way of The Future”
23. <https://lesnayaskazka.edusite.ru/DswMedia/osobennosti.pdf>
24. Cameron C., Moss P. (2011). Social Pedagogy and Working with Children and Young People. Where care and education meet. Edited by Gallaudet University Press: Jessica Kingsley Publishers.

25.Магауова А.С., Махамбетова Ж.Т. Основные тенденции инклюзивного образования в Республике Казахстан. Саясат-Policy. №9/2018. стр.4-9.

1.2.Развитие идеи инклюзивного образования в истории педагогической мысли

Исторические источники свидетельствуют о том, что инклюзивное образование фрагментарно использовалось во многих странах, с того времени как дети с ограниченными возможностями здоровья получили право на образование.

Самое первое упоминание об инвалидах дошло до нас из древнеегипетского источника — папируса Ebers, который содержал перечень магических целебных заклинаний, древнейших рецептов, врачебных советов. 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.

Отмечается 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. Тем самым это демонстрирует ущемление прав инвалидов.

Нам известны исторические примеры когда в Риме и Древней Греции 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. 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 [1]. Таким образом, Сократ высказывался против умерщвления детей-инвалидов. Однако Аристотель придерживался противоположного мнения. Он писал: «Пусть в силе будет тот закон, что ни одного калеки ребенка кормить не следует»[2].

Римский философ 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»[3].

Несмотря на появление христианства, которое пропагандировало милосердие, жалость, человеколюбие, такое отношение к инвалидам бытовало очень долгое время. Инквизиция считала детей-инвалидов «детьми дьявола»,

поэтому пыталась их и сжигала на кострах. Иногда калеки в роли шутов привлекались развлекать знать при дворах вельмож. А 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.

Но с появлением ислама отношение к ним стало меняться. В период своего правления Мухаммед провел множество реформ, одна из которых касается инвалидов. В результате реформы были созданы условия для самореализации инвалидов в социуме. Они имели право активно участвовать в социальной жизни общества.

В западных странах отношение к инвалидам стало меняться в лучшую сторону в эпоху Возрождения — времени гуманистических идей о равенстве всех людей. Итальянский мыслитель 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»[4].

Великий чешский педагог того времени Ян Амос Коменский (1592—1670) 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 нечеловека» [5].

Благодаря трудам философа, писателя и мыслителя эпохи Просвещения 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». По мнению Руссо, 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»[6].

Ратнер Ф.Л. в своей статье «Влияние зарубежных ученых на развитие инклюзивного образования» пропагандирует имена Я.Р.Перейра, который своим физиологическим открытием доказал, что все виды сенсорного восприятия (он занимался проблемами глухонемых) в своей основе одинаковы и могут заменять друг друга; И.Г. Песталоцци (1746–1827), крупнейшего педагога-гуманиста XVIII века, практиковавшего интеграционный подход к обучению и воспитанию (он работал с инвалидами и сиротами). Большое влияние на развитие педагогики, педагогической антропологии оказал врач-

невролог Зигмунд Фрейд, возведший к детству все трудности, проблемы и комплексы человека. Фрэнсис Гальтон заложив основу диагностики психических качеств, разработал учение об индивидуальных психологических различиях. На коррекционную педагогику и гуманистическую психологию существенное влияние оказал создатель системы индивидуальной психологии Фрэнсис Адлер.

К началу XX века относится деятельность выдающегося швейцарского ученого, врача и педагога Г.Ганзельмана, первого профессора специальной педагогики Цюрихского университета, разработавшего систему оказания помощи аномальным детям в Швейцарии. Среди его трудов представляется особенно важным назвать его работы, такие как : «Введение в лечебную педагогику» (1930), а также «Основные черты теории специальной (лечебной педагогики)» (1941)[7].

Необходимо подчеркнуть о первой женщине в Италии-докторе медицины, педологе, педагоге, философе Марии Монтессори, создавшей педагогическую систему, гармонично вписавшуюся в развитие интеграционного образования.

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. В XIX веке начинается обучение умственно отсталых детей. 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.

Далее 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[8].

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»[9].

В России после социалистической революции 1917 года проводилась политика «равного обращения со всеми», в том числе и с инвалидами. Инвалиды получили равные со здоровыми людьми политические права, экономические, социальные, более того, инвалиды стали важными объектами государственной заботы: им стали назначаться пенсии, оказываться бесплатная медицинская и социальная помощь. Тем не менее, дети-инвалиды оказались в определенной изоляции от общества, для них была создана система специальных «закрытых» образовательных учреждений интернатного типа. Целью специального образования стала подготовка через школу и труд к общественно полезной трудовой деятельности. Постепенно происходит дифференциация специальных учреждений по типам нарушений в развитии[10].

В дальнейшем было объявлено, что в Советском Союзе инвалидов нет, и люди этому поверили, так как перестали их видеть на улицах. Инвалиды были помещены в специальные учреждения, и таким образом, отделены от всего населения. Как бы парадоксально это не звучало, но у инвалидов были все права, но не было защиты их прав. Такая ситуация существовала во всем мире, пока в 60-е годы изоляция людей в специальные учреждения не стала рассматриваться как нарушение их прав и «губительное навешивание ярлыка» [8].

В результате чего в Европе и Америке возникают массовые протесты людей-инвалидов, родителей детей с нарушениями в развитии, а также членов коллегии адвокатов, направленные на борьбу с дискриминацией в обществе и образовании [11].

Известный казахский педагог И. Алтынсарин большое значение придавал вопросу подготовки педагога. В своих трудах он отмечал, что учитель имеет дело с детьми, поэтому должен терпеливо, охотно и простым языком объяснять каждый предмет[12].

Великий просветитель, поэт Абай Кунанбаев среди основных признаков педагога называл высокий уровень общей и педагогической культуры, целеустремленность, ум, доброе сердце, педагогический талант, готовность к педагогическому поиску, доброжелательность[13].

В состав казахской интеллигенции, внесшей вклад в развитие психологии, сформировавшейся в свое время в самостоятельном научном пространстве, вошли имена: Ш.Альжанова, С.Кожаметова, С.Балаубаева, А.Сыдыкова, М. Муканова. Особое место занимает имя Жусипбека Аймауытова (1889-1931). Он является автором книг таких как "Тәрбиеге жетекші" (1924), "Жан жүйесі және өнер тандау"(1926), "Психология" (1926).

Большой вклад в формирование идей нравственного воспитания молодого поколения внес первый казахский академик в области педагогики и психологии Тулеген Тажибаев (1910-1964г.). В воспитании доброжелательности, милосердия, прощения, понимания религии и менталитета народа важное значение имеет книга «Общая психология». Также некоторые из его книг были посвящены изучению психологических и педагогических взглядов выдающихся сыновей казахского народа Шокана Уалиханова, Ибрая Алтынсарина, Абая Кунанбаева [14].

Итак, во все времена в различных психологических учениях большое внимание уделялось обучению и воспитанию детей с разными физическими и психическими возможностями. Особое внимание уделялось созданию условий для детей с ограниченными возможностями здоровья.

В современных условиях главной задачей инклюзивного образования является создание благоприятной среды для всех, которая позволяет получать знания, в максимальной степени реализовать собственные возможности и способности в постановке и достижении жизненных целей. В инклюзивном образовании необходимо включение всех детей в образовательный процесс; обеспечение и реализация равноправия детей; организация условий, благоприятных для профилактики или преодоления «вторичных» дефектов, возникших вследствие инвалидности, для реализации личностного, интеллектуального и творческого потенциала, эмоционального, коммуникативного, функционального, физического развития детей с ограниченными возможностями здоровья.

Вопросы для самоконтроля:

1. Как относилось общество к детям-инвалидам в древнем мире и в средние века.
2. В чем проявлялся гуманизм великих просветителей: Ж.Ж.Руссо, Песталоцци, Ф.Адлер, Я.А.Коменского и др.
3. Кто из первых женщин- педагогов внес вклад в развитие интегрированного образования.
4. Какова была политика России в обучении детей-инвалидов.
5. Какие казахские просветители-педагоги внесли вклад в систему образования?

Задание для самостоятельной работы:

1. Составьте таблицу: «Развитие идеи инклюзивного образования в истории педагогической мысли».
2. Опишите примеры по организации детей-инвалидов в странах Европы (по выбору).

Рекомендуемая литература:

1. Аверьянов Л. Беседы с Сократом и Платоном. //Электронная библиотека научной литературы по гуманитарным дисциплинам www.i-u.ru/biblio
2. Аристотель Политика. — // Сочинения в 4-х томах. М., Мысль, 1983. Т.4. Перевод С. А. Жебелева
3. Хафнер Г.Выдающиеся портреты античности. 337 портретов в слове и образе. М., 1984.
4. Дж.Бруно О героическом энтузиазме. — М.: Государственное издательство художественной литературы, 1953
5. Коменский Я.А.Избранные педагогические сочинения.-М.: Учпедгиз, 1955.-651с.
6. Бондаренко Г.И, Инвалид как понятие в историко-философском контексте// Педагогическое образование и наука: научно-методический журнал.— №5. С.15-18.
7. Ратнер Ф.Л., Юсупова А.Ю. Интегрированное обучение детей с ограниченными возможностями в обществе здоровых детей.-М.: Гуманитар.Изд.Центр ВЛАДОС,2014.-175 с.
8. 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.
9. Wang H. L. Should All Students with Special Educational Needs (SEN) Be Included in Mainstream Education Provision?: a critical analysis // International Education Studies. Vol. 2. № 4. P. 154-160
- 10.Н.Ю.Борякова Педагогические системы обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии. — М.: изд-во «АСТ, Астрель», 2008 г. — 222 с.
- 11.Dunn L. M. Special Education for the Mildly Retarded: Is Much of It Justifiable? // Exceptional Children. № 35. P. 5-22.
- 12.Алтынсарин И. Собрание сочинений в 3т.-Алма-Ата,1976.Т.2-423с.
- 13.Тажібаев Т. Педагогическая мысль в Казахстане во второй половине 19 века.-Алма-Ата: Казахстан,1965.-169с.
- 14.Т. Тәжібаев. (1993). Жалпы психология.-Алматы: Қазақ университеті.б.5;9.

1.3. ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ЗА РУБЕЖОМ: ПРОБЛЕМЫ, ОПЫТ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Инклюзивное образование за рубежом в современных условиях развивается на разных уровнях: политическом, научном и организационно-практическом.

Необходимо отметить роль первой женщины в Италии-докторе медицины, педологе, педагоге, философе М. Монтессори, создавшей педагогическую систему, гармонично вписавшуюся в развитие интеграционного образования.

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. В XIX веке начинается обучение умственно отсталых детей. Первые педагогические эксперименты обучения умственно отсталых детей были проведены Хансен и Липпестад в Норвегии в 1871 году. В США Э.Сеген открывает первые частные школы для умственно отсталых детей. В этих школах он разработал систему обучения и воспитания слабоумных детей, делая большой акцент в педагогической системе на трудовом и физическом воспитании. Методические пособия Э. Сегена до сих пор очень актуальны и популярны среди специалистов. Затем в 1891 году появляются учреждения для обучения умственно отсталых детей в Лондоне [1]. Первая школа для обучения детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата была создана в Лондоне в 1865 г.

В последующем появляются 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), вслед 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 была разработана Программа поддержки инвалидов и 1981 год был оглашен «Годом инвалидов».

В США появляется термин «inclusion» — «включение», который предполагает «реформирование средних учебных заведений и перепланировку учебных помещений так, чтобы они отвечали нуждам и потребностям всех детей без исключения» [2].

Данному процессу в США предшествовали многочисленные педагогические поиски, эксперименты путей интеграции в обучении. Так, в 1962 г. в Соединенных Штатах Америки ученый М. Рейнольдс публикует программу специального образования, в которой подчеркивает о важности достижения возможно большего участия детей с ограниченными возможностями здоровья в *мейнстриме* по принципу: «специфики не больше, чем обычно».

Обратимся к опыту организации инклюзивного образования в США. В современных американских школах учащиеся-инвалиды, которые получают специальные образовательные услуги, обычно включаются в общеобразовательные классы с обычными учащимися [3]. В отличие от устаревшей практики массового обучения, в инклюзивном классе учащиеся являются участниками общеобразовательного класса и не принадлежат к какой-либо другой отдельной специализированной среде, основанной на

характеристиках их инвалидности [4,5,6].

Важное законодательство и судебные разбирательства, важные политические события и защита родителей, учителей и педагогов сформировали интеграцию услуг для учащихся с ограниченными возможностями.

Принятие «Закона об образовании» 1975 г. (ЕАНСА - Education for All Handicapped Children Act) определил специальное образование как обязательное для всех детей-инвалидов в Соединенных Штатах.

Данные действия повлияли на закрытие крупных интернатов и психиатрических больниц для людей, отстающих в развитии в 1960-1970 гг. в Швеции, а вслед затем в большинстве других развитых странах. [7]

Прорывом 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 [8].

Закон об образовании для всех детей-инвалидов (ЕАНСА) был первой защитой американских учащихся-инвалидов от дискриминационного обращения со стороны муниципальных образовательных учреждений [9].

Современный период инклюзии в специальном образовании был введен в действие Законом об отсутствии детей, оставшихся без присмотра (NCLB-NoChildLeftBehind-) 2001 года, и Законом об образовании для лиц с ограниченными возможностями (IDEA- Individuals with Disabilities Education Act) от 2004 года. Закон об образовании для всех детей-инвалидов (ЕАНСА) 1975 года стал законодательной вехой для специального образования в Соединенных Штатах, поскольку он обеспечивал бесплатное и надлежащее государственное образование для детей с особыми потребностями [10].

В статье 24 Конвенции о правах инвалидов, принятой резолюцией 61/106 Генеральной Ассамблеи от 13 декабря 2006 года говорится: «Государства участники признают право инвалидов на образование. В целях реализации этого права без дискриминации и на основе равенства возможностей государства-участники обеспечивают инклюзивное образование на всех уровнях и обучение в течение всей жизни» [11].

Япония считается передовой страной в организации инклюзивного

образования [12]. В короткое время эта страна перешла от дискриминации инвалидов до создания им необходимых условий и включения их в общество. С 1970-х годов в Японии началась разработка нормативно-правового поля, способствующего расширению возможностей образования инвалидов. Основные законы, закрепляющие национальные стандарты и политику государства относительно лиц, имеющих физические отклонения, были приняты в 1990 году [13].

Вовлеченность особенных детей в социум начинается с детского сада и продолжается до высшей ступени школы. С самого раннего возраста детей учат гуманному отношению к инвалидам, прививают навыки заботы о лицах, нуждающихся в посторонней помощи. Это реализуется путём совместного воспитания детей в дошкольных образовательных учреждениях, совместных игр. Примечательной особенностью инклюзивного образования в японской школе является организация так называемых «комнат ресурсов». Здесь, дети инвалиды, обучающиеся в обычных школах, могут получить консультацию специалистов. Для некоторых детей предусмотрены тьюторы, которые могут осуществить индивидуальную помощь детям.

Цель инклюзивного образования в Японии состоит в том, чтобы в соответствии с Конституцией и основным законом «Об образовании» обеспечить условия для всестороннего развития детей с ограниченными возможностями, их способностей и личности. Только в таком случае больной ребенок может в дальнейшем рассчитывать на получение рабочего места и реальное личное счастье. По окончании обучения у инвалидов есть реальная возможность трудоустройства. Существуют льготы для компаний, предоставляющих рабочие места для данной категории.

Национальная ассоциация по изучению проблем лиц с ограниченными возможностями в 2010 г. опубликовала свои «*Предложения по реформированию образования детей с ограниченными возможностями*». В данном документе изложены принципиальные взгляды относительно вариантов создания целых школ и даже жилых кварталов с системой инклюзивного обучения и воспитания [12]. Существуют льготы для компаний, предоставляющих рабочие места для данной категории [12].

По мнению доктора педагогических наук, профессора А.С. Магауовой, проходившей научную стажировку в Цукуба Университете Японии, именно эта страна имеет большой опыт в организации обучения лиц с ограниченными возможностями. В ходе стажировки преподавателям вузов из Казахстана был организован визит Tsukuba university of technology (special university for visually and hearing impaired youth). В своей статье ученая особо отмечает: «Посещение Технологического Университета для слабовидящих и плохо слышащих

поразило нас уникальностью организации образовательного процесса для обеспечения инклюзивного образования, компьютеризацией и инновациями в подготовке специалистов» [14].

В странах Западной Европы, таких как Великобритания, Италия, Норвегия преобладает тенденция инклюзивного образования, когда ребенок обучается в школе. В ряде других стран ребенок обучается в специальной школе, а внеурочное время проводит со здоровыми детьми.

В Великобритании в специальном образовании были упразднены все нозологические категории «особенности». С этого момента специальное образование в Великобритании продолжает развиваться в условиях интегрированного обучения.

В Скандинавии интеграция начинает осуществляться в основном нормативным и практическим путем. Так, в Дании парламентским решением (1969) дети с ОВЗ получают право обучаться вместе с остальными детьми массовую школу, чтобы не быть изолированными от сверстников и привычной для них среды жизнедеятельности. А также, незначительная их часть, преимущественно с невыраженными нарушениями (зрения, слуха, интеллекта, опорно-двигательного аппарата) получила возможность обучаться в общеобразовательных школах.

Во Франции Закон об образовании 1989 года закреплял права на получение образования всех детей и подростков, проживающих на территории страны, независимо от социального происхождения, культурного уровня и национальной принадлежности. В этом же законе были также подтверждены интегративные тенденции в специальном образовании.

В Норвегии система инклюзивного образования существует уже несколько десятилетий. В Ирландии инклюзивное образование развивается с 80-90 годов XX века. В 1993 году был опубликован Доклад Комитета по вопросам специального образования, который имел важное значение в разработке политики образования детей с ООП. Впоследствии были приняты ряд законов, которые заложили нормативно-правовую основу становления системы инклюзивного образования в Ирландии [15].

Образование в Финляндии основывается на принципах необходимости, инклюзивности и равноправия. Поэтому каждый ребенок с 7 до 17 лет обязан посещать учебное заведение. В Финляндии образование инвалидов гарантируется законодательством и зависит от вида патологии [16].

Кроме того в Финляндии почти отсутствуют средние учебные заведения для

одаренных детей и детей состоятельных родителей. Дети-инвалиды, дети "элиты", ребята с малоимущих семей, талантливые ребята, все без исключения обучаются в одних и тех же учебных заведениях [17].

В Латвийской Республике (ЛР) об инклюзивном образовании начали активно дискутировать с 1998 г., после вступления в силу закона «Об образовании». Согласно данным Центрального статистического управления в латвийских общеобразовательных классах примерно 10% от числа детей с особыми потребностями обучаются по общим, а остальные – по специальным образовательным программам[18].

Законодательно была закреплена следующая триада направленности инклюзивного образования: инклюзивное образование как специальное образование; инклюзивное образование как интеграция; ребёнок как субъект инклюзивного образования в учебных заведениях различного типа с целью воспитания полноценного члена общества [19].

Национальная политика Литвы по инклюзивному образованию является комплексной, что отражается в ее общей страновой стратегии, а также финансовой и административных базах. План действий по образованию, разработанный Литвой на период 2014-2020 г.г. сфокусирован на доступности инклюзивного образования и качестве мульти-профессиональной поддержки образования детей с особыми потребностями и их семей.

Особое внимание необходимо обратить на методологию финансирования школьного и дошкольного образования, которая была пересмотрена в 2011 году. Концепция «деньги следуют за ребенком» или «рюкзак ученика» предусматривает увеличение средств на 35%, если ребенок с особыми потребностями. В зависимости от семейного положения и статуса предусматриваются скидки для детей дошкольного возраста, а программа “Желтый автобус” обеспечивает транспортом детей, проживающих в сельской местности [20].

Российская Федерация 3 мая 2012 года ратифицировала *Конвенцию ООН «О правах инвалидов»*. В соответствии с ней система образования в стране должна предоставлять всем людям возможность получения полноценного образования, в том числе высшего. В Конвенции о правах инвалидов указано, что образование должно способствовать возможности обеспечения людям, испытывающим физические трудности, эффективно участвовать в жизни общества, развитию умственных и физических способностей; возможности иметь доступ к образовательному учреждению в месте своего проживания; предоставление мер индивидуальной поддержки [21;22]

Развитие инклюзивного образования в России чаще всего осуществляется в партнерстве государственных структур и неправительственных организаций. Инициаторами включения детей с особенностями развития в процесс обучения в систему образовательных учреждений общего типа выступают объединения родителей детей с инвалидностью, организации, отстаивающие права и интересы людей с инвалидностью, профессиональные сообщества и ОУ, работающие в экспериментальном и проектном режиме [23].

Таким образом, становления инклюзивного образования за рубежом имеют более раннюю в сравнении с Россией и Казахстаном историю инклюзивного обучения. В описанных странах реализуется эффективная организация инклюзивных стратегий обучения, а также отмечается массовая практика инклюзивного обучения типичных и нетипичных детей, действенные технологии включения нетипичных детей в общеобразовательную структуру и выражены субъектные позиции всех участников инклюзивного образования.

Необходимо выделить *основные тенденции развития инклюзивного образования* за рубежом:

- обеспечение права на качественное образование всем детям, включая детей с особыми образовательными потребностями ;
- ориентация на формирование в образовательном учреждении инклюзивной культуры, в основе которой лежит принятие ребенка с ОВЗ, а также развитие философии инклюзии в целом;
- использование в инклюзивной практике различных технологий и стратегий поддержки детей с ОВЗ;
- координация деятельности всех участников образования, включение родителей в инклюзивный образовательный процесс для максимальной помощи детям с ОВЗ;
- специальная подготовка педагогов к работе в условиях инклюзивного образования и командное преподавание;
- поддержка инклюзивной школы ее партнерами и помощниками в лице различного рода социальных организаций и психолого-педагогических служб;
- индивидуализация образовательной программы для включения детей с ОВЗ в образовательный процесс и разработка индивидуального плана их обучения.

Анализ тенденций развития инклюзивного образования за рубежом позволяет сформулировать следующие *выводы*:

1. Развитие инклюзивного образования за рубежом представляет собой общественно значимый процесс, обусловленный социально-политическими изменениями, развитием концепций прав человека и равных возможностей, антидискриминационным движением и изменением взглядов на образование детей с ОВЗ.

2. Зарубежная инклюзивная теория и практика ориентирована на масштабные преобразования, касающиеся не только образовательной, но и социально-экономической сферы. Тем самым это создает предпосылки для развития в обществе инклюзивной культуры и особой процедуры «принятия» ребенка с ОВЗ, в том числе в образовательных организациях общего типа.

3. Зарубежные исследователи практически единогласно признают значимость специальной подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивного образования.

Вопросы для самоконтроля:

1. Объясните на чем основан командный, аксиологический, системный подходы инклюзивного образования.
2. Какие зарубежные и российские ученые занимались теоретическими основами инклюзивного образования?
3. В каком году впервые в США был принят закон, который заложил основу интеграционного образования?
4. В какой стране и кем было введено понятие «нормализация»?
5. Назовите страны где инклюзивное образование получило наибольшее развитие.

Задание для самостоятельной работы:

1. Сделайте сравнительный анализ инклюзивного образования зарубежных стран в схеме.
2. Подготовьте краткий реферат по теме: Инклюзивное образование за рубежом.

Рекомендуемая литература:

1. 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.

2. Всемирная декларация об образовании для всех. - Джомтьен, 1990 // http://www.unesco.kz/education/cdrom/ssdkz/topic4/vsemirnaya_deklaraciya_obr_dlya_vseh.htm.
3. Halvorsen, A. T., & Neary, T. (2009). *Building inclusive schools: Tools & strategies for success*. Boston, MA: Pearson-Allyn & Bacon
4. Hope, R. G. (2009). *IDEA and NCLB: Is there a fix to make them compatible?* Retrieved December 16, 2009, from http://works.bepress.com/cgi/viewcontent.cgi?article=1001&context=reb_ekah_hope; Gartland, D., & Strosnider, R.
5. State and district-wide assessment and students with learning disabilities: A guide for states and school districts. (2004). *Learning Disability Quarterly*, 27, 67–76. doi:10.2307/1593642;
6. Kleinert, H.L., Kennedy, S., & Kearns, J.F. (1999). Impact of alternate assessments: A statewide teachers survey. *The Journal of Special Education*, 33, 93–102. doi:10.1177/002246699903300203
7. Nirje B. The Normalization Principle and Its Human Management Implications // *The International Social Role Valorization Journal*. 1994. Vol. 1. № 2. P. 19-23.
8. 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. Ч. 2. С. 162-167.
9. Wong, M. E. (1993). The implications of school choice for children with disabilities. *The Yale Law Journal*, 103(3), 827–859. doi:10.2307/797085
10. UNESCO (2008) International Conference on Education “Inclusive Education: The Way of The Future” Reference Document
11. Медведев Д.А. Наша новая школа. Национальная образовательная инициатива // Выступление президента РФ на торжественной церемонии открытия Года учителя в России, февраль 2010. Электронная версия: http://www.educom.ru/ru/nasha_novay_shkola/school.php.
12. Ганберг О.Б. Практический опыт развития инклюзивного образования в Японии. Материалы международной научно-практической конференции: Непрерывное образование как стратегия развития профессиональной карьеры: традиции и инновации. Издательство: [Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина](http://www.leningradskiy-universitet.ru) (Санкт-Петербург), 2017, стр.26-30.
13. Бражник Е.И. Особенности методологии сравнительных педагогических исследований // Письма в Эмиссия. Оффлайн: электронный научный журнал. — 2005.—№1. — С. 975.

14. Магауова А.С., Сатова А.К. Система непрерывного образования в Японии: опыт, традиции и инновации Вестник КазНПУ им. Абая- №4 (47), 2016- С. 24-29
15. Аубакирова С.Д. Формирование деонтологической готовности будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования: дисс. ...докт. философии 6D010300-Павлодар: Павлодарский Государственный Университет, 2017.-162 с.
16. Развитие инклюзивного образования: сборник материалов. / Составители: С. Прушинский, Ю. Симонова. // Москва: РООИ «Перспектива», 2015.
17. Социальная работа: теория и практика: учебник / Под ред. Е. Н. Приступа. – М.: Юрайт, 2016. – 306 с.
18. Children in Latvia. 2014 // Central Statistical Bureau of Latvia. Riga. 2014. 94 p.
19. Селиванова Ю. В., Мясникова Л. В. Ресурсный центр как современная модель психолого-педагогического и социального сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья // Изв. Саратов. ун-та. Нов.сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2015. Т. 4, вып. 1 (13). С. 90–93.
20. Международный опыт: Литва – страна, где каждый ребенок обучаем http://www.kultura.uz/view_10_r_3665.html
21. Медведев Д.А. Наша новая школа. Национальная образовательная инициатива // Выступление президента РФ на торжественной церемонии открытия Года учителя в России, февраль 2010. Электронная версия: http://www.educom.ru/ru/nasha_novaya_shkola/school.php.
22. Гребенникова В.М. Развитие инклюзивного образования в российской федерации : проблемы и перспективы // Фундаментальные исследования. – 2015. № 2-19. С. 4292-4297; URL: <https://www.fundamental-research.ru/ru/article/view?id=37946> (дата обращения: 06.02.2017).
23. Портал психологических изданий PsyJournals.ru — http://psyjournals.ru/edu_economy_wellbeing/issue/36287_full.shtml Инклюзивное образование в России - Материалы проекта «Образование, благополучие и развивающаяся экономика России, Бразилии и Южной Африки»

1.4. Основные тенденции инклюзивного образования в Республике Казахстан

В современных условиях, качество образования становится стратегической областью и национальным достоянием государства. По причине происходящих преобразований в системе образования Республики Казахстан

возрастает необходимость высококачественного обучения и переподготовки квалифицированных специалистов, в частности социальных педагогов для работы в инклюзивном образовании.

Анализ научной литературы показывает, что в работах по психологии и педагогике имеются теоретические предпосылки для успешного решения этой практики.

В трудах многих зарубежных ученых (К. Веделл, Дж. Портер, Т.Лорман, Дж. Деспелер, Д.Харвей и др.) российских ученых (Хуснутдиновой М.Р., Алехиной С.В., Кузьминой О.С., Хитрюк В.В. и др.), казахстанских ученых (Кусаинова А.К., Аргынова А.Х., Жумакановой Р.А., Р.А.Сулейменовой, И.А.Оралкановой, А.Т.Искаковой, З.А.Мовкебаевой, А.Б.Айтбаевой, С.Д.Аубакировой, Рымхановой А.Р. и др.) представлены различные аспекты инклюзивного образования.

На сегодняшний день в Казахстане существует *правовая основа*, которая на государственном уровне регулирует необходимые условия включения детей с ограниченными возможностями в учебно-воспитательный процесс.

По данным МОН РК в Казахстане число детей с особыми образовательными потребностями (ООП), которым необходимо инклюзивное образование, с каждым годом растёт. В 2017 году в общеобразовательные школы ходили 60 006 детей с ООП, в 2018 году – уже 61 336. По данным Национальной образовательной базы данных, созданы условия для инклюзивного образования:

- в 20% (1232 из 6159) детских садов;
- в 60% (4207 из 7014 школ) общеобразовательных школ;
- в 30% учебных заведений технического и профессионального образования (в 250 из 821 колледжа).

До конца 2019 года, по данным МОН, для инклюзивного обучения приспособят 30% детских садов, 70% школ и 40% колледжей. В 58 высших учебных заведениях созданы условия к обучению и проживанию студентов с особыми образовательными потребностями. В них имеются пандусы, лифты, социальные объекты, библиотеки и другое [1].

В 1994 году наше государство ратифицировало Конвенцию ООН о правах ребенка, принимая на себя обязательства обеспечивать ребенку с нарушениями и проблемами здоровья и развития «эффективного доступа к услугам в области образования.....таким образом, который приводит к наиболее полному, по возможности, вовлечению ребенка в социальную жизнь и достижению развития его личности, включая культурное и духовное развитие ребенка»[2].

Руководствуясь положениями конвенций, рекомендациями и декларациями в сфере прав человека (*Всеобщая декларация прав человека от 10.12.1948 г.* [3] *Конвенцией ЮНЕСКО о борьбе с дискриминацией в образовании* [4]) Казахстан обязуется обеспечить право на качественное образование всем детям, включая детей с особыми образовательными потребностями вследствие проблем здоровья и социализацией.

Согласно таким документам как: «Государственная программа развития образования РК на 2011-2020гг», «Долгосрочная программа развития образования до 2020г», Приказа Министерства образования и науки Республики Казахстан от 16.03.2009 г. «Методические рекомендации по организации интегрированного (инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями в развитии)», «Инструктивно-методическое письмо «Об особенностях организации образовательного процесса в общеобразовательных школах РК в 2018-2019 году: Поддержка инклюзивного образования) и др. в дошкольных организациях, совершающих совместное обучение детей с нормальным развитием, а также с патологиями в развитии, реализуются необходимые факторы, такие как «безбарьерная среда, реабилитационные мероприятия, материально-техническое оснащение» [5].

В «Госпрограмме развития образования на 2011-2020 годы», отмечено, что инклюзивное образование воплощается через сохранение и расширение сети специальных организаций образования, кабинетов коррекции и инклюзивного образования, специальных детских садов и школ, консультационных пунктов, центров для родителей; создаются «безбарьерные» обстановки в детских садах и общеобразовательных школах [6].

В республике развивается комплексная система раннего оказания психолого-педагогической, медико-педагогической коррекционной поддержки детям с патологиями в развитии, тем самым способствующая максимально возможному психофизическому развитию, и создающую возможность в обучении в общеобразовательной среде. Дошкольное, начальное, среднее, высшее и непрерывное образование на протяжении всей жизни признает и включает в себя инклюзивный подход [7].

В Национальном научно-практическом центре коррекционной педагогики (ННПЦ КП САТР) в 1994-1999 г.г. были проведены ряд научных исследований по моделированию системы инклюзивного образования [8].

При поступлении в организации технического и профессионального образования для инвалидов установлена квота приема 1% . На наш взгляд, это очень небольшой процент охвата для инклюзии.

Введены новшества МОН РК в 2018 году (источник «Инструктивно-методическое письмо « Об особенностях организации образовательного процесса в общеобразовательных школах РК в 2018-2019 году: Поддержка инклюзивного образования) [9]. Во всех 17 регионах планируется открытие

специализированных Ресурсных центров. Инклюзивное образование получит стимул за счет внедрения подушевого финансирования. Школам будет выгодно брать детей с особыми образовательными потребностями, когда за каждого ученика государство будет возмещать расходы в увеличенном размере. МОНОм разработаны учебные планы и программы для спецшкол, учитывающий международный опыт, по всем видам нарушений у детей. Для детей с расстройством аутистического спектра, которые не всегда могут сидеть на всех занятиях, но по отдельным предметам могут учиться лучше всех, введена норма обучения по индивидуальным программам.

Критерии по созданию безбарьерной среды в обучении и осуществлению профессиональной подготовки людей с образовательными потребностями предполагает создание и разработку специальных образовательных программ и курсов для педагогов, учителей, социальных педагогов, психологов, а также других учащихся, направленных как на развитие их взаимодействия с индивидуумом с особыми образовательными потребностями, так и, безусловно, техническое оснащение инклюзивной площадки[10].

Важно осознавать тот факт, что развитие системы инклюзивного обучения направленно, прежде всего, на защиту интересов детей, обучение которых ведется в общеобразовательном поле. А также тех, которые в силу разных факторов, часто из-за тяжелых форм интеллектуальной и физической недостаточности не могут посещать те или иные организации образования[11].

Необходимо затронуть существующие преимущества инклюзивного образования. Это дифференцированные учебные программы, стимулирование компенсаторных механизмов, что улучшает социальную интеграцию детей с ограниченными возможностями, позитивное социальное и эмоциональное поведение. Инклюзивное обучение для обычных детей это духовно-нравственное развитие, а также признание и принятие ценности каждой личности.

В Республике Казахстан одним из приоритетных направлений Государственной программы развития образования на 2011 – 2020 годы является внедрение системы инклюзивного образования и увеличение доли дошкольных организаций и школ, создавших условия для интеграции детей с особыми потребностями в общеобразовательный процесс[12].

По определению Р.А. Сулейменовой **«инклюзивное образование – это политика государства, направленная на устранение барьеров, которые разъединяют детей, на полное включение всех детей в общеобразовательный процесс и их социальную адаптацию, несмотря на возраст, пол, этническую, религиозную принадлежность, отставание в развитии или экономический статус, путем активного участия семьи, коррекционно-педагогической и**

социальной адресной поддержки персональных нужд ребенка и адаптации не ребенка, а среды к индивидуальным особенностям и образовательным потребностям детей, т.е. путем создания адекватных образовательных условий» [13].

О необходимости систематического повышения осведомленности специалистов образовательных учреждений в области инклюзии, включающий в себя понятийный аппарат, исторические аспекты, задачи, образовательную политику в области инклюзивного образования в Казахстане, особенности социально-педагогической работы с обучающимися с особыми образовательными потребностями отмечают в своем труде А.К. Кусаинов, А.Х.Аргынов, Р.А.Жумаканова [14].

Одной из тенденций современного образовательного пространства является повсеместное ориентирование большинства стран на переход от элитного образования к высококачественному образованию для всех. Во многих государствах мира общество пришло и осознало то, что дискриминация людей с особыми потребностями непозволительна.



В ВУЗах РК предпринимаются последовательные шаги в развитии инклюзивного образования. Например, в КазНПУ им. Абая открыт НЦ «Ресурсный консультативный центр по инклюзивному образованию для вузов РК и психологии личности» Целью деятельности Ресурсного центра является научно-практическая, методическая, консультативная поддержка и координация деятельности ВУЗов Республики Казахстан по обеспечению психолого-педагогического сопровождения инклюзивного образования лиц с ограниченными возможностями и инвалидов и профилактике суицида среди детей, подростков и студенческой молодежи[15].

В КарГУ им. Е.А. Букетова создан консультативно-практический центр инклюзивного образования (КПЦ ИО). Основной целью в своей деятельности КПЦ ИО определена организация и проведение научных исследований в области инклюзивного образования в системе школьного среднего, высшего и высшего профессионального образования, обеспечение использования полученных результатов в образовательном процессе [16].

Увеличивается количество исследований по внедрению и изучению инклюзивного образования. Изучаются психолого-педагогические основы подготовки студентов педагогических специальностей к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования [17], формирование деонтологической готовности будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования [18] и т.д.

Педагогам в области инклюзии необходимо постоянное совершенствование своего педагогического искусства, умение наполнять его глубоким содержанием, возвращение в себе терпения, понимания, благородства, внутренней культуры.

С 2019-2020 учебного года дисциплину «Инклюзивное образование» ввели на всех педагогических специальностях университета. Целью дисциплины является формирование способности применения современных стратегий и методов инклюзивного образования. В ходе изучения курса студент должен обучиться перечислять общие, специфические (при разных типах нарушений) закономерности и индивидуальные особенности психического и психофизиологического развития детей/человека; описывать существующие модели инклюзивного образования, социальную модель инвалидности в её связи с инклюзивным образованием, нормативно-правовую базу обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья, особыми образовательными потребностями, детей группы «риска»; осуществлять сбор и первичную обработку информации об истории развития и заболевания детей с ограниченными возможностями здоровья разного типа; организовать совместную и индивидуальную деятельность детей с разными типами нарушенного развития в соответствии с их возрастными, сенсорными и интеллектуальными особенностями; применять стратегии и методы инклюзивного образования и т.д.

В 2019 г. на базе кафедры педагогики и образовательного менеджмента КазНУ им. аль-Фараби в магистратуре была открыта специальность **«Современные технологии в условиях инклюзивного образования»**.

Реализация образовательной программы направлена на развитие специалиста, способного:

- интерпретировать и обобщать глубокие современные знания новейших концепций в области инклюзивного образования;

- самостоятельно осуществлять научные исследования, интегрировать знания смежных научных областей в контекст собственного научного исследования, интерпретировать результаты собственного научного исследования и способствовать их внедрению на практике;
- обеспечивать результативность образовательного процесса на основе классических и инновационных стратегий и методов обучения в условиях инклюзивного образования;
- оценивать и совершенствовать психолого-педагогическую и социально-педагогическую деятельность по диагностике, профилактике, консультированию личности в инклюзивном образовании, а также анализировать деятельность психологических, социальных, медико-профилактических служб в организациях образования;
- выстраивать собственную программу дальнейшего самообразования и научно-исследовательской деятельности.

Таким образом, в Республике Казахстан право детей с ограниченными возможностями на получение качественного образования закреплено законодательством. Так в *Конституции Республики Казахстан* [19] и в *Законе Республики Казахстан «О правах ребенка в РК»* гарантируются равные права всех детей независимо от происхождения, пола, расы, национальности, языка, отношения к религии, социального или имущественного положения, места жительства, состояния здоровья и иных обстоятельств. Руководствуясь положениями конвенций, рекомендациями и декларациями в сфере прав человека [20], Конвенцией ЮНЕСКО о борьбе с дискриминацией в образовании [21] Казахстан обязуется обеспечить право на качественное образование всем детям, включая детей с особыми образовательными потребностями вследствие проблем здоровья и социализацией.

Вопросы для самоконтроля:

1. Какими нормативными документами необходимо руководствоваться для обеспечения права на качественное образование всем детям, включая детей с ООП.
2. На каких приоритетах основывается инклюзивное образование.
3. Какие новшества в сфере инклюзивного образования были введены МОН РК за последнее время.
4. Приведите примеры опыта вузов РК по подготовке специалистов инклюзивного образования.

Задание для самостоятельной работы:

1. Представьте краткий конспект нормативно-правовых документов Республики Казахстан по инклюзивному образованию.
2. Напишите реферат на тему: «Инклюзивное образование в Республике Казахстане: проблемы и опыт».

Рекомендуемая литература:

1. <https://informburo.kz/cards/inklyuzivnoe-obrazovanie-kak-v-kazahstane-uchat-detey-s-osobymi-obrazovatelnyimi-potrebnostyami.html>.]
2. Конвенция о правах ребенка <http://www.un.org/russian/document/convents/childcon.htm>).
3. Всеобщая декларация прав человека от 10.12.1948 г., Статья 26.
4. Конвенцией ЮНЕСКО о борьбе с дискриминацией в образовании, Статья 4.
5. Методические рекомендации по организации интегрированного (инклюзивного) образования детей с ограниченными возможностями в развитии. (Письмо МО и Н от 16 марта 2009 года № 4-02-4/450.).
6. Об утверждении Государственной программы развития образования Республики Казахстан на 2011 - 2020 годы, стр.37 . Организовано дистанционное обучение тех детей, которые не могут посещать организации образования.
7. Магауова А.С., Махамбетова Ж.Т. Основные тенденции инклюзивного образования в Республике Казахстан. Саясат-Policy. №9/2018. стр.4-9.
8. Р.А.Сулейменова. Методологические подходы к развитию инклюзивного образования в РК. «Открытая школа» №7 (118), сентябрь 2012.
9. «Инструктивно-методическое письмо «Об особенностях организации образовательного процесса в общеобразовательных школах РК в 2018-2019 году.: Поддержка инклюзивного образования
10. Н.Ш. Ахметова, К.С.Тебенова, В.В. Боброва, Л. В.Брацке. Научно-практический подход к инклюзивному образованию в Казахстане Карагандинский Государственный Университет им. Букетова *Актуальные проблемы современности*. - 2010. - № 5. - С. 21 – 23
11. https://studwood.ru/1289950/pedagogika/inklyuzivnoe_obrazovanie_v_respublike_kazahstan. Инклюзивное образование в Республике Казахстан.

12. Мовкебаева З.А., Искакова А.Т., Айтбаева А.Б., Байтурсынова А.А., Закаева Г. Основы инклюзивного образования (учебное пособие). - Алматы: L-Pride.- 280 с.
13. Сулейменова Р.А. Социальная коррекционно-педагогическая поддержка как путь интеграции детей с ограниченными возможностями// Сб.Мат. Респ. Семинара «Проблемы включения детей со специальными образовательными потребностями в общеобразовательный процесс». – Алма-ты: Раритет, 2002. – С. 16.
14. Кусаинов А.К., Аргынов А.Х., Жумаханова Р.А. (2008). Профессиональная подготовка взрослого населения в области инклюзивного образования: методическое пособие. – Алматы: ROND&A, –120 с.
15. <http://www.kaznpu.kz/ru/962/page/> НЦ "Ресурсный консультативный центр по инклюзивному образованию для вузов РК и психологии личности"
16. Тебенова К.С., Н.Н.Омарова. О деятельности консультативно-практического центра инклюзивного образования при вузе: цель, задачи, направления деятельности. «Открытая школа» №7 (128), сентябрь 2013.
17. Рымханова А.Р. Психолого-педагогические основы подготовки студентов педагогических специальностей к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования/А. Р. Рымханова. Караганда, 2019
18. С.Д.Аубакирова. Формирование деонтологической готовности будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования//С.Д.Аубакирова. Павлодар, 2017
19. http://www.akorda.kz/ru/official_documents/constitution
20. Всеобщая декларация прав человека от 10.12.1948 г., Статья 26.
21. Конвенцией ЮНЕСКО о борьбе с дискриминацией в образовании, Статья 4.

1.5. Социальная педагогика: современное понимание и возможности в условиях инклюзивного образования

Впервые термин «социальная педагогика» был сформулирован в Германии в 1844 году Карлом Магером, как "Теория всего личного, социального и нравственного воспитания в данном обществе, включая описание того, что происходило на практике". Ее можно описать как «встречу образования и заботы», как «заботу о воспитании детей», как широко

образовательный подход к социальным проблемам, образование, которое имеет место в повседневной жизни, и как "образование в самом широком смысле"

Современные зарубежные исследователи утверждают, что *целью социальной педагогики* является: «совершенствование обучения и разработка вариантов во имя идеалов личности и общества» [1].

Педагогические теории объединяют:

- 1) идеалы хорошей жизни (философия),
- 2) понимание индивидов и групп и их ресурсов и потребностей (психология и биология),
- 3) понимание социальных ресурсов, ценностей и потребностей (культурные и социальные науки).

Несмотря на ее разнообразие, отзывчивость на более широкий контекст и широкий охват, следует выделить некоторые более конкретные, общие компоненты, которые могут придать некоторую согласованность идентичности социальной педагогики.

Исследования показывают, что в различных типах педагогической среды хорошо работают следующие принципы:

- акцент делается на ребенке как на целостной личности и поддержке общего развития ребенка;
- практикующий видит себя как личность, в отношениях с ребенком или молодым человеком;
- дети и персонал рассматриваются как живущие в одном и том же жизненном пространстве, а не как существующие в отдельных иерархических областях;
- как профессионалам, педагогам рекомендуется постоянно размышлять о своей практике и применять как теоретическое понимание, так и самопознание к иногда сложным требованиям, с которыми они сталкиваются;
- педагоги также практичны, поэтому их обучение готовит их к участию во многих аспектах повседневной жизни и деятельности их детей.
- жизнь детей в группах рассматривается как важный ресурс; работники должны поощрять и использовать группу;
- педагогика строится на понимании прав детей, которое не ограничивается процедурными вопросами законодательно установленных требований;
- акцент делается на работе в команде и на оценке вклада других в "воспитание" детей: других специалистов, членов сообщества и, особенно, родителей;
- центральная роль отводится отношениям и связанным с этим, умениям слушать и общаться.

Под "педагогикой" в социальной педагогике необходимо понимать ее широко образовательную роль. 'Социальное' подчеркивает несколько важных особенностей: заботу об индивиде, группе, сообществе и обществе, их взаимосвязи.

"Социальная" педагогика обычно относится к педагогической работе, которую проводит общество, как она представлена в услугах для детей и молодежи. Иногда термин "социальный" используется в узком смысле для обозначения специализированных услуг, таких как интернатные учреждения для молодых людей или центры для людей с ООП (особыми образовательными потребностями). Но в других контекстах "социальное" означает всю работу по уходу и образованию от имени общества и включает, например, услуги по уходу и образованию в раннем детстве и услуги свободного времени[1].

Зарубежные исследователи считают, что в последнее время повышенный интерес к работе и структуре социальных профессий в Западной Европе был проявлен главным образом в результате действия *Единого Европейского Акта (1986 год)*. Одна из целей этого законодательства было облегчить к 1993 году передвижение персонала (включая специалистов-практиков) по всем государствам-членам Европейского сообщества, которая привела к ряду важных изменений. Среди них - директивы, направленные на взаимное признание квалификаций и некоторую гармонизацию профессиональной подготовки и практики [2,3]. И то и другое требует более подробных знаний о функционировании социальных служб и их специалистов.

Хорошим примером является исследование социального обеспечения в Европейском Союзе. Исследования показывают существование многих специальных групп, подготовленных для работы в ограниченных частях более широкой области ухода и неспособных вследствие этого распространить свою практику на соседние задачи [4]. С использованием классификаций, известных в Соединенном Королевстве, можно привести примеры дошкольного образования, ухода за детьми в интернатах, дневного ухода, работы с молодежью и общинами, а также работу с пожилыми людьми. Этот список категорий отнюдь не полон: большое разнообразие мини-профессий было создано без особого внимания к общей профессиональной структуре и долгосрочным прогнозам. Опасности очевидны: обучение имеет тенденцию быть коротким и узконаправленным, группы часто преждевременно признаются "профессиональными", возможности карьерного роста ограничены. Кроме того, в некоторых странах часть социальной помощи остается уделом небольших разрозненных, незащищенных групп, которые недостаточно подготовлены к непосредственной работе и мало думают о

своём будущем развитии.

Противодействие этим явным тенденциям к дезинтеграции-это мощные влияния, которые "тянут в другую сторону", как это делала социальная работа в англо-американском мире 1950-х и 60-х годов [5]. Наиболее важной среди них в Западной Европе является профессия, которая широко действует в области социального обеспечения и уже оказала сильное интегрирующее влияние на группы, которые исторически были разделены. Эта профессия, которая не имеет аналогов в Великобритании, носит, как считали, бесперспективное название "социальный педагог" в немецкоязычных странах и Северной Европе, педагог (с одним из ряда сопровождающих описательных прилагательных) во франкоязычных районах и на юге [6]. Английская форма "social educator", объединяет элементы немецкой и французской номенклатуры. За пределами ЕС социальные педагоги прочно закрепились в Швейцарии и Норвегии, а другие государства (Швеция, Польша, Чешская Республика, Словакия и Венгрия) указывают на рост в меньших масштабах. За пределами Европы Канада имеет процветающую профессию психолого-педагога, основанную на французских моделях, в то время как в США некоторые агентства и университеты находятся под сильным влиянием этих событий. В настоящее время между европейскими государствами и американскими интересами действует ряд схем обмена. По мнению исследователей социальные педагоги формируют профессию, целью которой являются *забота, образование и терапия*. Описания процессов и действий, составляющих их работу, вместе с сопутствующими теориями и обоснованиями являются "социальной педагогикой". Системное исследование, целью которого является изучение, оценка и осмысление их взаимодействия - это "социальная педагогика"[7].

Такие понятия, как "педагог", "педагогика", обычно обозначают деятельность, связанную со школами и учителями.

В основных европейских языках значение слов гораздо шире. Во всех трех греческий корень "ago" является универсальным глаголом, который по существу означает вести, направлять, показывать путь. "Ped" (paidos) разграничивает группу, которую нужно возглавить- детей и молодых людей. Раннее использование слова «педагог» состояло в том, чтобы описать раба в римском доме, который часто брал детей в школу, театр или для прогулок, иногда предпринимая небольшое обучение, но всегда был в этих случаях вместо их родителей. С этих скромных начал педагогика пришла к более широкому понятию "воспитание", охватывающему практически весь процесс социализации, подготавливающий ребенка к взрослой жизни. Он связан с формированием личности, приобретением социальных компетенций, нравственного руководства, обеспечением независимости и способности к саморегуляции и способности включаться в социальную, политическую и культурную жизнь взрослого сообщества" [8].

Педагогика в этом смысле является результатом взаимодействия, возникающего далеко за пределами школы, а также внутри этого института - в семье, среди соседей, местных организациях, а также в формальных структурах общества, созданных для усиления этого процесса. Социальные педагоги во многих из этих жизненных ситуациях способствуют *личностному и социальному развитию*. Их навыки и целеустремленность позволяют им работать со всеми типами людей, а не только с теми, кто идентифицирован как проблемная группа. Стремление оказывать всестороннюю помощь проистекает из осознания того, что школа и семья сами по себе не всегда могут адекватно удовлетворять потребности людей, растущих в современном обществе.

Слово "социальный" обозначает в своем названии репрезентативный характер вмешательства педагогов: они являются агентами общества, нанятыми центральным и местным правительством или добровольными обществами, которые несут переданные им обязанности. Слово также подчеркивает другие особенности, такие как их работа с группами и сообществами, а также с отдельными людьми.

Французское понимание сущности понятий '*education*' and '*educateur*' имеют сходные значения. От латинского корня "educere" - значит выявлять, развивать. Как и в педагогике, эти слова относятся не только к учебному процессу. Во Франции использование слова "*specialise*" для описания центральной профессии в этой группе подчеркивает роль специалистов, которую педагоги играют в многопрофильной команде, часто с клиентами, имеющими узкоспециализированные потребности.

Социальные педагоги, обладающие набором основных навыков, работают в различных программах, учреждениях и учреждениях с различными группами клиентов, а иногда и с так называемым нормальным населением. Их методы говорят как об их более ранней истории, так и о сложном более позднем развитии. Многие из них основаны на "жизненном пространстве" их работы, участвуя в значительной степени в жизни своих клиентов, как в интернатном учреждении, работая на местах и в дошкольном секторе. Первичная забота, консультирование в их жизненном пространстве, групповая работа с использованием "живой группы" и использование творческой и эстетической деятельности являются некоторыми из **вмешательств**, сформированных на этом фоне.

В настоящее время для борьбы с последствиями безработицы, расизма и других форм дискриминации используются формальные методы обучения взрослых [8]. Социальные педагоги в европейских странах все больше и больше работают со взрослыми, но не отказываясь от своей преданности детям и молодежи. В основном, они работают в учебных центрах для взрослых, больницах, тюрьмах, общежитиях для престарелых и в домах и центрах для престарелых, но чаще всего в семейных центрах, отделениях по вопросам

безработицы, центрах досуга, молодежных клубах, общинных центрах, уличных театрах, общежитиях и аналогичных организациях.

С детьми социальные педагоги работают во многих типах домов и школ, предлагая *заботу, образование и терапию*. В тех странах, где дошкольное образование включено в их компетенцию, они работают в детских садах, яслях и других дошкольных учреждениях.

Tuggener, H. (1986) говорит о том, что в своем современном виде *профессия социального педагога* является продуктом периода, непосредственно последовавшего за Второй мировой войной, когда степень потрясений (семейные неурядицы, беспризорность, депривация) представляла собой ряд вызовов обществу, ответом на которые было быстрое появление этой профессии в большинстве стран. В этот период были заложены основы для широкого изучения социальной педагогики, которое создавалось на рубеже веков. В 1950-х годах на педагогических факультетах многих центральноевропейских университетов началась подготовка студентов к этой профессии. Это было в то время, когда большинство других социальных профессий были лишены такого привилегированного места. Значимость этой профессии выросло наряду с такими традиционными профессиональными дисциплинами, как право, медицина и теология. Первый пример социально-педагогической помощи, организуемой вне семьи и школы, в преддверии детского сада и дневного ухода, предоставляется в конце восемнадцатого века *conductrices d'enfants*, группой женщин, созданной J. P. Oberlin, эльзасским пастором, чтобы заботиться о детях, в то время как их родители работали в промышленности и сельском хозяйстве. Это послужило примером, позволившим женщинам играть важную роль в формировании профессии. Элементы этой профессии проявились в немецком и Швейцарском движении по созданию "воспитателей бедных" (*Armenzieher*), вдохновленных Песталоцци и разработанных позже его учениками Фелленбергом и Верли в начале девятнадцатого века. Они были не только "воспитателями" в специальных школах и учреждениях, которые были созданы, но и работали в бедных сельских районах. В описании Tuggener они были *"своего рода работниками по оказанию помощи в целях развития-комбинацией учителя и общественного работника"*[9].

В 19 веке глубокое международное влияние имели европейские "спасательные" движения среди детей и молодежи, учрежденные филантропами, богословами, церковными и благотворительными организациями. Среди них известным был J H Wichern, лютеранский богослов, - созданный им фундамент дома Раухес в Гамбурге (1833) и его труды оказали влияние на реформы, проводимые английским правительством[10].

В 1950-х и 60-х годах происходит объединение исследовательских групп вокруг идеи интернатного ухода за детьми и работы с молодежью. Постепенно группа росла в численности, статусе и универсальности и превратилась в широкую профессиональную силу в социальном секторе. Данный процесс нашел отражение в учебных курсах продолжительностью три-четыре года, которые были организованы в профессиональных школах Западной Европы и некоторых университетах (см. прилагаемую таблицу HaydnDaviesJones [11].

практиками и студентами.

Таблица: Социальные педагоги в Европейском Союзе. Звания, центры профессионального обучения, продолжительность обучения и практических занятий

	Бельгия	Дания	Франция	Германия	Италия	Люксембург	Нидерланды	Испания
Профессиональный титул	Educateur Social	Paedagog	Educateur Spécialisé	Sozialpädagoge(e/in)	Educatore Professionale	1) Educateur Gradue 2) Educateur	Social Pedagog	Educador Especializado
Главное учреждение профессионального обучения	Профессиональные школы	Профессиональные школы	Профессиональные школы	Колледжи ВО и университеты	Профессиональные школы в сотрудничестве с университетом	Профессиональные школы (1) и (2)	Политехнические учреждения	Профессиональные школы в университетах
Продолжительность обучения	3 года	3 года 5 мес.	3 года	4 года	3 года	3 года (1) и (2)	4 года	3 года
Продолжительность практического обучения	30 недель	1 год 3 мес.	60 недель	Колледжи ВО 1 год + 20 недель	30 недель	(1) 22 недели (2) 34 недели	1 год (minimum)	27 недель

В настоящее время учебная программа охватывает последовательные теории, лежащие в основе практики, которые в основном опираются на социальные, педагогические и поведенческие науки. Растет число учебников на разных языках, и существует потребность в развитии систематических исследований. Пост-квалификационные и курсы повышения квалификации предлагают возможности для обучения специалистов. Создаются профессиональные Ассоциации, которые оказывают поддержку обучению специалистов и изданию педагогических журналов.

Таким образом, по мнению зарубежных исследователей, социальный педагог объединяет в себе 3 профессии: педагог, социальный работник и психолог. Цель его деятельности: забота, образование и терапия. Это профессия вобрала в себя весь гуманизм педагогики и просвещения в широком смысле

этого слова. В инклюзивном образовании роль социальных педагогов значима. Где бы не работал социальный педагог: в детском дошкольном учреждении, в школе, в интернате, в ВУЗе он является учителем, воспитателем, психологом в одном лице.

Вопросы для самоконтроля:

1. Как вы понимаете роль социальной педагогики в обществе.
2. Каковы принципы социальной педагогики.
3. В чем заключается суть социальной педагогики по мнению зарубежных исследователей.
4. Расскажите об особенностях развития социальной педагогики в западно-европейских странах.

Задание для самостоятельной работы:

1. Составьте Глоссарий по теме.
2. Подготовьте Презентацию на тему: «Социальная педагогика: современное понимание и возможности в условиях инклюзивного образования».

Рекомендуемая литература:

1. Cameron C., Moss P. (2011). *Social Pedagogy and Working with Children and Young People. Where care and education meet.* Edited by Gallaudet University Press:Jessica Kingsley Publishers.)
2. BARR, H. (1989) *Social Work in its European Context* (London, CCETSW).
3. MARCON, P. (Convener) (1988) *Educateurs in the Europe of 1992* (University of Rome, Private Circulation).
4. TUGGENER, H. (1989) The role of the socialpedagogue. An outline of the European model, in: D.STANLEY (ed) *New Horizons in Group Care for Children* (Surbiton, Social Care Association).
5. TUGGENER.H. (1971) *Social Work* (German Text).(Wenheim/Berlin/Basel, Verlag Julius Beltz).
6. COURTILOUX, M. *etal.* (1986) *The Socialpedagogue in Europe - Living with Others as a Profession* (Zurich, FICE)

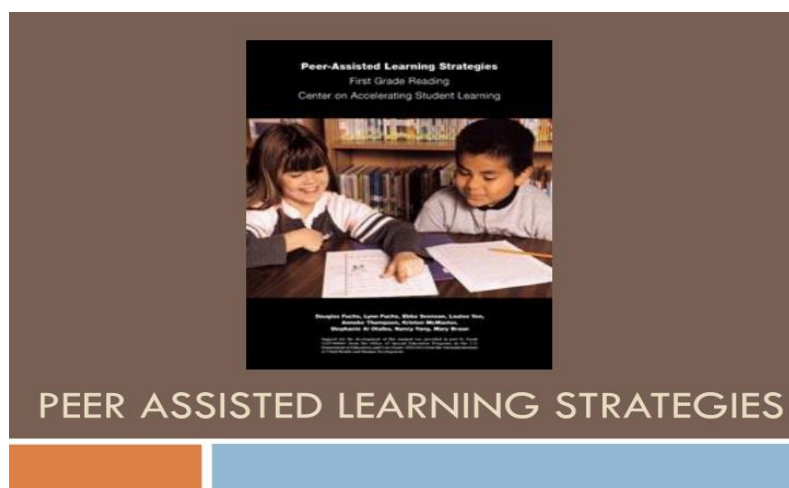
7. DAVIES JONES, H. (1986) The profession at work in contemporary society, in: M. COURTIUOX *et al.* (Eds) *The Socialpedagogue in Europe* (Zurich, FICE).
8. DAVIES JONES, H. (1992) The social educator in Western Europe, in: T.
9. TUGGENER, H. (1986) Social pedagogics as a profession - a historical survey, in: M. COURTIUOX *et al.* (Eds) *The Socialpedagogue in Europe* (Zurich, FICE).
10. HEYWOOD, J. (1978) *Children in Care* (London, Routledge and Kegan Paul).
11. DAVIES JONES, H. (1994) *Social Workers or Social Educators? The international Context for Developing Social Care* (London, NISW).

II МОДУЛЬ. СТРАТЕГИИ РАБОТЫ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ

2.1. Стратегии обучения PALS (Peer-Assisted Learning Strategies- стратегии обучения с помощью сверстников) в инклюзивном образовании

Успешное инклюзивное образование происходит прежде всего через принятие, понимание и внимание к различиям и разнообразию учащихся, которые могут включать физическое, когнитивное, академическое, социальное и эмоциональное. Движущий принцип заключается в том, чтобы все чувствовали себя принимаемыми надлежащим образом и поддерживаемыми в своих усилиях.

PALS (peer-assisted learning strategies -это аббревиатура для стратегий обучения с помощью сверстников, которая была разработана в 90-ые годы в Колледже Пибоди Университета Вандербильта (США) в качестве дополнительной программы чтения в классе, осуществляемой классными руководителями.



Тем не менее, PALS имеет длительную историю, восходящую к таким известным философам, как Сократ, Платон и Аристотель. Греки выступали за эффективность программы, подобной PALS, в том, что они выступали за работу в небольших группах или парах. Ученики известных психологов, таких как Пиаже, Выготский, также внесли свой вклад в современное начало программы, поскольку их последователи использовали теории, которые в настоящее время существуют в рамках данной программы. Взаимное обучение является мощным инструментом повышения эффективности обучения в *инклюзивных классах*. Его можно использовать не только для преподавания чтения, но и математики, естественных и социальных наук, физкультуры, — практически во всех предметных областях школьной программы.

Взаимное обучение (collaborative learning) лучше всего подходит для отработки навыков и умений, повторения и закрепления пройденного материала для свободного владения предметом, а не как инструмент первоначального изучения нового материала. Другими словами, этот метод дополняет другие методы обучения[1].

Стратегия обучения с помощью сверстников (PALS) была исследована в экспериментальных и квазиэкспериментальных исследованиях. Исследования, которые проводили зарубежные ученые, показывают, что обучающиеся, которые занимались по PALS, с большим отрывом повысили свой уровень производительности по сравнению с обучающимися, не занятыми PALS, в нескольких показателях чтения [2]; [3].

Министерством образования США, а также информационно-координационным центром *WhatWorks* данная стратегия признана эффективной методикой.

Прежде всего, *стратегия обучения с помощью сверстников* (зд. на примере чтения) - это просто обучающиеся, работающие вместе в парах, чтобы читать истории, а затем отвечать на вопросы с помощью различных мероприятий по чтению, предусмотренных в программе. Совместное обучение осуществляется 3 раза в неделю по 35-45 минут. Обучающиеся работают в парах, чтобы улучшить и мотивировать друг друга во время чтения. Учитель контролирует, оказывает помощь и обратную связь, где это необходимо. Учащиеся зарабатывают "баллы", которые являются частью мотивационного фактора для завершения деятельности.

Парные команды не назначаются случайным образом, учащиеся с высокими достижениями работают в паре с лицами со средними достижениями, а со средними достижениями работают с испытывающими затруднения. Пары обучающихся читают на более низком, а не на более высоком уровне. Затем пары делятся на две команды. Каждые четыре недели состав команд меняется. Они зарабатывают баллы, которые вносят вклад в общую сумму команды. Каждую неделю очки друзей суммируются и объявляется команда с более высоким заработком. Подсчет очков приносит аплодисменты команде "второго места", а команда-победитель получает аплодисменты и поклоны. Для этой программы используются четыре основных вида деятельности. *Чтение партнера, пересказ, сокращение абзаца и ретрансляция прогноза* - это деятельность, предлагаемая для улучшения беглости чтения и понимания в рамках программы.

Совместное чтение (по стратегии обучения с помощью сверстников)- это процесс приуроченных пятиминутных чтений, где читатели-партнеры по очереди тренируют, контролируют, исправляют ошибки и присуждают очки. Специальная "процедура исправления" помогает читателю исправить свои ошибки. Пересказ происходит с интервалом в 2 минуты, когда второй читатель пересказывает текст, а первый использует подсказку карты вопросов. Партнеры сами выставляют баллы за эту деятельность. Сокращение абзаца - это процесс, длящийся пять минут, когда первый читатель читает только 1 абзац за раз, а второй читатель предлагает найти основные идеи для каждого абзаца. Читатели используют специальную процедуру подсказок и коррекции в чтении. Затем они меняются местами как суфлер и читатель. Прогнозирование-это тогда, когда первый читатель делает прогноз, а затем читает половину страницы, чтобы проверить правильные ответы, этот процесс продолжается в течение

пяти минут. Второй читатель предоставляет подсказки. Очки начисляются за правильные ответы на запросы. На различных уровнях используются различные виды деятельности и методы. Фокус на различных уровнях также меняется.

Программа PALS успешно используется для математики и стратегий/методов чтения. Рассмотрим использование PALS при обучении чтению (Таблица №1).

Таблица №1. Программа PALS по чтению.

№	Уровень, ступени образования	Программа PALS по чтению
1.	<i>детское дошкольное учреждение, детский сад</i>	- узнавание букв, звуко-буквенное соотношение, письмо, фонематическое осознание и развитие словарного запаса; письмо-звуко-буквенное соотношение, письмо, фонематическое осознание, раннее декодирование и идентификация слов.
2.	<i>1-ый класс</i>	звуко-буквенное соотношение, письмо, фонематическая осведомленность, раннее декодирование, идентификация слов, чтение предложений и рассказов и деятельность по созданию беглости.
3.	<i>2-ой класс</i>	расшифровка, идентификация слов, беглость и понимание повествовательных текстов. Деятельность по пониманию вводит критические стратегии чтения, используемые успешными читателями, включая резюме абзацев и прогнозирование будущего текста.
4.	<i>3-6- классы</i>	беглость, стратегии понимания с тремя видами деятельности: партнерское чтение с пересказами, сокращение абзаца и прогнозирование. Дети объединяются друг с другом в своих классах.

Затем каждая пара учащихся одновременно выполняет тьюторскую сессию, тщательно преподаваемую учителем перед сессиями. Пары распределяются по 1 из 2 команд, за что они получают баллы не только за учебный процесс, но и за совместное поведение во время тьюторства. Каждая пара учеников сообщает о своих баллах учителю в конце каждой учебной недели. Очки подсчитываются, и объявляется команда-победитель. Эти занятия длятся 35-40 минут 2-4 раза в неделю [2].

Есть факторы, которые способствуют успеху в обучении. Основные исследования указывают на разнообразие групп, которые рассматриваются в программе PALS. Исследование данной стратегии будет бесполезным без учета всех различных групп, которые обсуждаются, и полученных результатов исследований в поддержку программы. Программы PALS направлены на удовлетворение потребностей многих студентов и школьников.

Категории исследований PALS включают:

- а) культурные и расовые факторы,
- б) языковые или лингвистические факторы,
- в) гендерные факторы,
- г) возрастные и классовые факторы,
- д) уровни чтения или уровень знаний по математике учащихся,
- е) обучающиеся с особыми образовательными потребностями,
- ж) социальное поведение и
- з) ученики с низким, средним или высоким уровнем успеваемости.

По сути, *стратегия* позволяет учителям одновременно наблюдать за многими занятиями, удовлетворяя более широкий спектр образовательных потребностей учащихся, включая разных учащихся, таких как изучающих английский язык, и обучающихся с ограниченными возможностями [4]. Многие студенты, изучающие иностранный язык учатся читать и отстают от своих англоговорящих сверстников.

Согласно Toppings (Topping, K.J., & Ehly, S. W. (1998)). выделяются следующие **преимущества для реализации программы PALS** (*стратегия обучения с помощью сверстников*):

-она дополняет традиционное обучение, а не заменяет его;

-PALS - это дополнительная программа, альтернативный вариант для дидактического или прямого обучения;

-PALS помогает подготовить учащихся к профессиональным возможностям, которые доступны в нашем новом и меняющемся мире;

-она учит детей мыслить критически и независимо, а также учиться успешно взаимодействовать как командный игрок [5].

Что касается особых образовательных потребностей, совместное обучение в группах влечет за собой три основных риска: **игнорирование, активное отторжение или чрезмерная помощь.**

Чтобы управлять этими рисками, нужно учитывать следующие рекомендации:

1. Необходимо тщательно отбирать учеников для работы в группах, которые включают детей с особыми образовательными потребностями. Особую осторожность следует проявлять при включении в группы учащихся с нарушением поведения и эмоциональными расстройствами. В настоящее время нет уверенности в эффективности применения данной формы обучения для таких детей. Фактически, есть только некоторые свидетельства частичного применения такого обучения некоторыми учителями [6].

2. Не следует рассчитывать на то, что все члены группы будут относиться друг к другу с уважением и полноценно участвовать в работе. Тем не менее, важно, чтобы обучали детей навыкам групповой работы и отслеживали их использование, особенно на ранних стадиях и при работе с учащимися с особыми образовательными потребностями (см. выше). Также не следует слишком много вмешиваться в работу групп, тем самым «убивая» идею совместной работы и взаимопомощи, которую учащиеся должны оказывать друг другу. Если совместное групповое обучение является новой формой работы, занятия должны начинаться с простых заданий и постепенно вводиться более сложные по мере того, как группы осваивают навыки совместной работы.

3. Проведенный мета-анализ (Swanson, Y.L. and Hoskyn, M. (1998)) свидетельствует о том, что при гармоничном сочетании трех стратегий обучения учащиеся с трудностями в обучении демонстрировали самые лучшие показатели успеваемости по всем предметам. Авторы имеют в виду следующие стратегии:

- контроль сложности заданий;
- направленные ответы на вопросы и
- малые интерактивные группы [7].

4. Для некоторых школ совместное групповое обучение — это существенный шаг вперед. Важно обсудить с руководством и родителями учеников основополагающую идею совместного группового обучения с тем, чтобы уменьшить их опасения и получить поддержку. А также обязательно нужно обсудить эту форму обучения и с учащимися.

Таким образом, использование *PALS* (peer-assisted learning strategies - стратегии обучения с помощью сверстников) непосредственно способствует повышению учебной мотивации, формированию

компетенций работать в команде, а также учит взаимооценке учебных достижений.

Вопросы для обсуждения:

1. На каких педагогических идеях основано совместное групповое обучение.
2. Опишите историю зарождения «PALS -стратегии обучения с помощью сверстников».
4. Приведите примеры использования стратегии PALS при обучении чтению.
5. Какие риски влечет за собой совместное обучение.

Задание для самостоятельной работы:

1. Законспектируйте статью Topping, K. J., & Ehly, S. W. (1998). Peer-assisted learning. Mahwah, N.J.:L. Erlbaum Associates.
2. Подготовьте презентацию на тему: «Использование «PALS -стратегии обучения с помощью сверстников» (на примере какой-либо дисциплины по выбору).

Рекомендуемая литература:

1. David Mitchell (2008). “What Really Works in Special and Inclusive Education(Using evidence-based teaching strategies)” by Routledge 2 Park Square, Milton Park, Abingdon, Oxon OX14 4RN
2. Mathes, P., Howard, J., Allen, S., & Fuchs, D. (1998). Peer-assisted learning strategies for first-gradereaders: responding to the needs of diverse learners. *Reading Research Quarterly*, 33(1), 62-94. Retrieved from ERIC database.
3. Morgan, P., Young, C., & Fuchs, D. (2006). Peer-assisted learning strategies: an effective Intervention for young readers. *Insight son Learning Disabilities*, 3(1), 23-42. www.psu.edu.
4. Fuchs, D., & Fuchs, L. (2005). Peer-assisted learning strategies: promoting word recognition, fluency, and reading comprehension in young children. *The Journal of Special Education*, 39(1), 34-44. Doi:10.1177/00224669050390010401.
5. Topping, K. J., & Ehly, S. W. (1998). Peer-assisted learning. Mahwah, N.J.:L. Erlbaum Associates.
6. Sutherland, K.S., Wehby, J. H. and Gunter, P.L. (2000). ‘The effectiveness of cooperative learning with students with emotional and behavioral disorders’. *Behavioral Disorders*, 25(3), 225–238.
7. Swanson, Y.L. and Hoskyn, M. (1998). ‘Experimental Intervention research on

2. 2. Стратегия «Совместное обучение» в инклюзивном образовании

Совместное обучение – *cooperative learning* – это стратегия, предназначенная для реализации всей учебной программы с целым классом разнообразных учащихся. Совместное обучение было разработано Роджером Т. Джонсоном и Дэвидом У. Джонсоном в Университете Миннесоты. Во время совместного обучения учащиеся организовываются и работают вместе в небольших гетерогенных (смешанных) группах, чтобы максимизировать свое и друг – друга обучение. После получения инструкций от преподавателя обучающиеся работают над заданием до тех пор, пока все члены группы не поймут и не выполнят его. Совместное обучение основано на том, что обучающиеся извлекают выгоду из навыков и знаний каждого, и они работают над одной и той же целью – выполнении учебных задач. Совместное обучение способствует активному участию учащихся. Обучаясь в группах, они готовятся к жизни в современном обществе. Совместные учебные группы могут быть неформальными.

Исследование доказательств

Роджер Т. Джонсон и Дэвид У. Джонсон и другие ученые провели много исследований, чтобы показать положительное влияние совместного обучения на успеваемость и социальное развитие обучающихся. Они выявили, что некоторые преимущества совместного обучения включают более высокий уровень рассуждений, более частое генерирование новых идей и решений, большую передачу того, что изучается в одной ситуации в другую, повышение креативности и более высокие уровни самооценки [1].

Компоненты

Согласно исследованиям зарубежных ученых Р. Т. Джонсон и Д. У. Джонсон и Э. Дж. Холубек (1993) [2] в совместном обучении, деятельность в малых группах имеет несколько ключевых компонентов:

- положительная взаимозависимость (навыки и знания обучающихся зависят друг от друга, и это дает им шанс преуспеть),
- укрепление взаимодействия (обучающиеся мотивируют и помогают друг другу учиться),

- индивидуальная и групповая подотчетность (оценка индивидуальных и групповых вкладов для обеспечения групповой активности приносит пользу всем),
- межличностные и групповые навыки (построение социальных навыков эффективной работы в команде) и
- обеспечение групповой обратной связи.

Инклюзия

Совместное обучение было разработано, чтобы способствовать включению всех обучающихся[1].

Это инструмент, который помогает учителям в привлечении обучающихся с различными уровнями и типами способностей в обучении. Было также показано, что совместное обучение способствует социальной интеграции в форме более широкого принятия и симпатии учащихся ко всем учащимся (Johnson, R.T., & Johnson, D.W. (1994)), включая обучающихся с особыми образовательными потребностями. Исследователи обнаружили, что, когда на учебных занятиях обучающиеся без инвалидности сотрудничают со своими сверстниками с ограниченными возможностями, их чувство сопереживания и альтруизма, а также способность рассматривать ситуации с различных точек зрения улучшается.

Стратегии

Для того чтобы совместное обучение приносило наилучшие результаты, необходимо создать атмосферу совместной школы, чтобы все учащиеся и преподаватели чувствовали себя включенными в этот процесс. Критерии о "помощи" также должны быть изложены для обучающихся, чтобы они знали, как попросить о помощи и спросить, если кто-то еще нуждается в ней. Для успешного включения учащихся с различными видами образовательных потребностей необходимо осуществлять мультимодальное обучение в рамках совместного обучения. Обучающиеся с более значительными нарушениями обычно требуют более конкретного представления содержания с использованием визуальных, манипулятивных и эмпирических возможностей. При создании гетерогенных групп следует учитывать все аспекты разнообразия.

Учащиеся могут высказать свои желания при формировании групп, но педагоги должны учитывать сильные стороны и проблемы учащихся, чтобы наилучшим образом облегчить включение, которое выходит за рамки физического присутствия в классе или в группе. Чтобы облегчить активное

участие всех обучающихся, материалы, роли и обязанности должны быть тщательно спланированы и распределены между ними[3]. В более формальных совместных учебных группах они берут на себя различные роли: ведущий, регистратор, менеджер по материалам, поощритель, докладчик, сборщик данных или распределитель поручений.

Типы

Совместное обучение может быть реализовано с использованием различных методов, в том числе индивидуально-групповых достижений (STAD-student –teams-achievementdivisions), процедуры jigsaw, команды ускоренного обучения (TAI-TeamAssistedIndividualization) и других методов совместного обучения, например таких как трехэтапное интервью [3].

В командах индивидуально-групповых достижений (STAD)обучающиеся работают как команда, чтобы убедиться, что все члены освоили цель. Каждый сдает индивидуальный тест по материалу, а баллы усредняются по каждой команде. В процедуре **jigsaw** каждый член группы изучает существенную часть темы, работая с группой экспертов, а затем возвращается в «домашнюю» группу, где члены работают вместе, чтобы объединить знания для выполнения задачи [4]. Командно-ускоренное обучение (TAI) используется в математике, где оно сочетает в себе качественное интерактивное обучение с совместным обучением. Учащиеся получают указания по теме от преподавателя в небольших однородных учебных группах. Затем они практикуют навыки, полученные в четырех - или пяти разнородных учебных группах, в своем собственном темпе, используя материалы, соответствующие их конкретным потребностям [5]. Трехэтапная стратегия интервью фокусируется на развитии навыков активного слушания учащихся, помогая развивать навыки заметок учащихся и способность делиться информацией с другими. Обучающиеся делятся на группы по три человека, и каждому назначается роль: интервьюера, интервьюируемого и записывающего. Роли меняются после каждого интервью. Обучающиеся по очереди делятся информацией, которую они записали, когда делали заметки [6].

Реализация

При включении совместного обучения в процесс обучения, необходимо планировать нужную поддержку обучающимся с ограниченными возможностями и тем, кто испытывает затруднения, чтобы помочь им быть успешными. Например, если обучающиеся читают какие-либо материалы, необходимо убедиться, что уровень чтения подходит для них. Если обучающийся имеет слуховые или невербальные нарушения, необходимо быть уверенным в том, что они

имеют эффективный способ общения с помощью языка жестов, пиктограмм или технологий.

Если у учащегося есть физические недостатки, и он не может использовать руки или пальцы для письма, необходимо использовать альтернативную стратегию, такую как записывающее устройство или устройство преобразования речи в текст. Для лиц с ограниченными возможностями совместное обучение часто хорошо реализуется, когда оно применяется вместе с основными концепциями прямого обучения, прежде чем учащиеся будут работать вместе в группах [3].

Взаимное обучение Collaborative learning

Термины "совместное обучение" и "взаимное обучение" иногда используются взаимозаменяемо, хотя между этими двумя понятиями существует разница. Взаимное обучение - это более общий термин, который относится к учащимся, активно работающим вместе, в то время как совместное обучение использует более структурированные способы поддержки совместной работы учащихся, как описано в предыдущем разделе. Взаимное обучение проистекает из конструктивистского подхода к учителям и обучению и поощряет учащихся взаимодействовать и работать вместе гибкими способами, чтобы выявить смысл. При совместном обучении педагог применяет свой опыт для руководства обучающимися в работе в группах в соответствии с конкретными правилами и ролями.

Взаимное обучение - это ситуация, в которой два или более человека учатся или пытаются учиться чему-то вместе. В отличие от индивидуального обучения, люди, участвующие в совместном обучении, используют ресурсы и навыки друг друга (запрашивая друг у друга информацию, оценивая идеи друг друга, отслеживая работу друг друга и т. д.). Взаимное обучение относится к методологиям и средам, в которых учащиеся выполняют общую задачу, в которой каждый человек зависит и подотчетен друг другу. К ним относятся как личные беседы, так и компьютерные обсуждения, онлайн-форумы, чаты и т. д.

Взаимное обучение является коллективным подходом, способствующий сотрудничеству в командах и предназначен для улучшения как академических, так и социальных результатов. Внедрение этого нового подхода и переход от более традиционного подхода к совместному и взаимному обучению осуществлялись на различных этапах. Методы для изучения процессов взаимного обучения включают анализ разговоров и статистический анализ дискурса.

Вопросы для обсуждения:

1. В чем сущность стратегии «совместное обучение».
2. Какие ключевые моменты присутствуют в малых группах при совместном обучении.
3. Какова процедура организации «стратегии совместного обучения».
4. Для чего необходимо мультимодальное обучение. Что такое мультимодальность?
5. Раскройте, для улучшения каких способностей и результатов предназначено взаимное обучение.

Задание для самостоятельной работы:

1. Подготовьте реферат «Роль и особенности использования стратегии «Совместное обучение» в инклюзивном образовании».
2. Напишите эссе на тему «Преимущества стратегии совместного обучения в инклюзивном образовании»

Рекомендуемая литература

1. Johnson, R. T., & Johnson, D.W. (1994). An overview of cooperative learning. J.Thousand, A.Villa, & A. Nevin (Eds.), *Creativity and collaborative learning* (pp. 1-20). Baltimore: BrookesPress.
2. Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (1993). *Cooperation in the classroom* (6th ed.). Edina, MN: Interaction Book Company.
3. Mehta, S., & Kulshrestha, A. K. (2014). Implementation of cooperative learning in science: A developmental-cum-experimental study. *Education Research International* (Article ID 431542),1–7.
4. Jolliffe, W. (2005, September). *The implementation of cooperative learning in the classroom*. Paper presented at the British Educational Research Association Annual Conference, University of Glamorgan, UK.
5. Luebbe, B. M. (1995). *Team accelerated instruction (TAI): Mathematics*. Educational Programs That Work. JDRP No. 84–5 (3/23/84). Baltimore, MD: Johns Hopkins University.
6. Cox, J. (n.d.). *Teaching strategies: The three-step interview*. Retrieved from <http://www.teachhub.com/teaching-strategies-three-step-interview>

2.3. Стратегия «Прямое обучение» - DirectInstruction в инклюзивном образовании

DISTAR была специфической моделью прямого обучения, разработанной З. Энгельманном и У. К. Беккером. Энгельманн и Беккер стремились определить методы обучения, которые ускорили бы успехи учащихся начальной школы, находящихся в неблагоприятном положении. [1;2].

DISTAR- аббревиатура DirectInstructionSystemforTeachingArithmeticandReading-система прямых инструкций для обучения арифметике и чтению.

Данная стратегия получила известность во время крупнейшего образовательного исследования «*Project Follow Through*», когда-либо проводимого в Америке.

Особенности Прямого Обучения включают в себя:

- прямые инструкции, основанные на планах занятий, часто с конкретными «сценариями» учителя.
- обучение в группах.
- акцент на темп и эффективность обучения.
- частое оценивание.
- профессиональное развитие преподавателей/ коучинг.

Термин "прямое обучение" (DI-ПО) применяется уже на протяжении более 100 лет для обозначения любого академического обучения под руководством учителя. Однако Энгельманн и Беккер (1978) [3] разработали конкретную модель обучения, которая была признана эффективной в эмпирических исследованиях. Разработанная модель прямого обучения основана на принципах явного обучения, поведенческой психологии и постоянного поиска управления классом. Первоначально ПО было сосредоточено на повышении успеваемости молодежи из неблагополучных семей в Соединенных Штатах. Однако на протяжении многих лет был разработан значительный объем исследований, показывающий, что этот подход может быть эффективным для обучающихся с различными нарушениями и тех, у кого есть высокая вероятность отставания в учебе.

ПО представляет собой высокоструктурированный подход к обучению, основанный на поведенческих принципах, с акцентом на высокий уровень академически занятого времени, корректирующую обратную связь и обучение с применением обучения в малых группах. Хотя наиболее часто ПО применяется в детском саду до 6 класса средней школы для обучения основным навыкам чтения, письма и математики, подход также был признан эффективным в обеспечении обучения по академическим предметам, таким как физика и философия [4].

На протяжении многих лет подход ПО в педагогике развивался и привел к разработке доступных учебных программ по чтению, математике и другим академическим предметам, разработанным на основе обширных исследований процесса обучения. Однако подходы к непосредственному обучению в педагогике в классе часто разрабатываются и реализуются самими учителями, исходя из конкретных потребностей учащихся.

Принципы, лежащие в основе прямого обучения.

Существует ряд основных принципов, лежащих в основе модели ПО Энгельмана и Беккера (1978). Два наиболее важных из них:

1. все дети могут учиться, если они обучаются с применением правильных подходов;
2. все учителя могут быть успешными, если они обеспечены надлежащей подготовкой и материалами.

Один из ключевых моментов, который предлагают зарубежные исследователи: "если обучающиеся не учатся так, как мы учим... мы должны учить так, как они учатся." Поэтому модель ПО возлагает ответственность за обучение учащихся прямо на плечи учителя, устраняя неудачу, в которой обвиняют ученика.



Поскольку ПО предназначено для применения к учащимся, которым учеба дается с трудом, Энгельман и Беккер отметили, что лица с особыми потребностями должны развиваться быстрее, если они хотят догнать своих более успешных сверстников. Таким образом, занятия ПО являются интенсивными, предназначенными для поддержки понимания ключевых понятий в течение относительно короткого периода времени. Для достижения этой цели все особенности разработки учебного плана и его реализации контролируются преподавателем (точнее, учебным

планом). Считается, что усиление контроля преподавателя сводит к минимуму вероятность того, что обучающиеся неправильно интерпретируют преподаваемую информацию.

ПО разделяет много особенностей с аналитическими задачами, поведенческими подходами, применяемыми отдельными педагогами. К ним относятся использование структурированных учебных материалов, немедленная коррекция неправильного ответа, важность повторного подкрепления соответствующего ответа, моделирование и формирование правильных ответов, использование анализа задач и непрерывная оценка успеваемости учащихся.

У прямого обучения есть все то, что необходимо для усвоения программы. Разработка программы предполагает тщательный *анализ содержания того, чему учат*. Навыки вводятся в порядке, наиболее легко усваиваемом и вероятность усвоения обучения увеличивается. С этим аспектом программы тесно связано *тщательное упорядочение того, что учат*, принимая во внимание то, что учащиеся, вероятно, уже поняли, и опираясь на него, обучают простым навыкам перед более сложными, предоставляя инструкции по навыку или стратегии, прежде чем пытаться преподавать сам навык или стратегию, и сосредоточить внимание сначала на случаях с правилами, которым они учат, удерживая обучение, пока изучаемый материал не будет лучше понят.

При реализации программы ПО, учащиеся обучаются в небольших группах примерно из 6-8 человек, чтобы обеспечить относительную однородность по отношению к текущему уровню квалификации и функционирования в конкретной предметной области, которая будет преподаваться. Учащиеся могут переходить из группы в группу по мере усвоения навыков и содержания обучения. Вовлечение в процесс обучения усиливается за счет использования учебных подходов, которые позволяют обучающимся активно заниматься и делать занятия относительно короткими (15-20 минут). Прямое обучение также предполагает непрерывный подход к оценке (формативная оценка), так что прогресс ученика и эффективность обучения могут быть тщательно отслежены, и эти данные могут быть использованы для поддержания качества учебного процесса. Обычно используется метод измерения, основанный на учебной программе, в форме мониторинга учебного процесса.

Следующий набор характеристик, которые отличают ПО от других форм обучения-это его ориентация на хорошо разработанные и тщательно спланированные занятия. Информация представляется учащимся на основе имеющихся исследований в актуальной области интереса в тщательно разработанной, структурированной форме. Программы предоставляют учителям четкую информацию, где есть

подробные инструкции относительно того, что сказать обучающимся, как это сказать, когда задавать вопросы и как исправить неправильные ответы с помощью целевой обратной связи. Цель этого подхода, которая основана на идее, что все детали обучения должны контролироваться, состоит в том, чтобы предоставить обучающимся четкое усвоение материала, независимо от того, кто преподает, с целью минимизации неправильного толкования обучающимися.

Обучающиеся, которые являются реципиентами обучения на основе ПО, испытывают разные отношения к частоте встреч и типам взаимодействий со своими учителями. Во время уроков ПО учителя постоянно вовлекают учеников и тщательно контролируют их прогресс, задавая вопросы небольшой группе, парам студентов и отдельным студентам, основываясь на их усвоении изучаемого материала.

Процесс ПО. Занятия по данной стратегии обычно следуют определенному шаблону или процессу, который учителя выполняют с помощью "сценариев", обеспечивающих согласованность и сводящих к минимуму обсуждение вне темы. Все лекции начинаются с краткого изложения целей урока и обзора предыдущего обучения, связанного с интересующей темой. Затем новый материал представляется в виде серии небольших подзадач или шагов. Каждый шаг преподается отдельно, компоненты объединяются в единый процесс только после демонстрации мастерства каждого шага. Даются подробные инструкции и объяснения, причем учителя часто моделируют и приводят примеры поведения, которому они пытаются научить, часто с помощью стратегий "думай вслух". Преподаватели используют подсказки (например, Key-cards) и задают большое количество вопросов учащимся, которые отвечают на их вопросы (целой группой через хоровое реагирование, в парах и индивидуально). Это позволяет постоянно проверять понимание[5].

Учащиеся во время обучения имеют возможность практики и коррекции после каждого шага. На начальных этапах обучения они ориентируются на поиске правильных ответов с помощью систематической обратной связи, подсказок и исправлений. Самостоятельной практики нет, их контролирует преподаватель, и это происходит до тех пор, пока все участники группы не продемонстрируют адекватный уровень понимания (80% правильных ответов), чтобы избежать неправильного ответа учащихся. Прогресс контролируется непрерывно, даже во время независимой работы, в попытке диагностировать трудности.

Чтобы быть наиболее эффективным, прямое обучение должно быть настроено, ориентируясь на предварительные знания каждого конкретного учащегося. Учителя должны оценить, что каждый ученик привносит в учебную ситуацию, принимая во внимание то, что он или она, вероятно, уже понимает, и опираться на это. Эта информация имеет решающее значение, учителя должны эффективно разбить информацию, которую они пытаются преподать, и представить ее на том уровне, который поймут все ученики в небольшой группе. Это относится к одной из основных концепций, лежащих в основе подхода ПО: *безупречная коммуникация*. Это относится к тому факту, что то, что изучает учащийся, является функцией коммуникации, которую они получают (т. е. обучение), и характеристик, которые обучающийся приносит в образовательный контекст. Когда обучение проводится, таким образом, когда оно передает учащемуся единственную предполагаемую интерпретацию (т. е. безупречное обучение), то вероятность успешного обучения резко возрастает.

Несмотря на множество отдельных исследований, которые были проведены с указанием эффективности ПО, наиболее убедительные доказательства эффективности этого подхода получены из серии исследований, которые были разработаны в рамках проекта. Это образовательное исследование попыталось определить лучший способ обучения детей из группы риска с детского сада до 3 класса и в течение ряда лет сравнило 22 различных моделей обучения. Учащиеся, получившие прямое обучение, имели значительно более высокие академические достижения в чтении, арифметике, правописании и языке, чем учащиеся в любой из других программ. Вопреки ожиданиям, прямое обучение значительно улучшило когнитивные навыки учащихся более высокого порядка по сравнению с контрольными группами, а также показало наибольшее улучшение показателей самооценки учащихся [6].

Многочисленные исследования показали, что подходы ПО являются полезными для поддержки *учеников с ограниченными возможностями здоровья* для достижения высокого уровня в чтении, математике и ряде других предметов. За последние два десятилетия, отмечается также растущее осознание того, что принципы и концепции ПО могут быть полезными для учеников с особыми образовательными потребностями и, с появлением реакции на вмешательство, могут быть использованы для тех, кто обучается в инклюзивных классах.

Вопросы для самоконтроля:

1. Кем и когда была разработана модель обучения DISTAR.
2. Каковы особенности стратегии прямого обучения.
3. Опишите принципы стратегии прямого обучения.
4. Как осуществляется процесс организации занятия по модели ПО.
5. В чем особенности использования «стратегии прямого обучения» в инклюзивном образовании

Задание для самостоятельной работы:

1. Разработайте рекомендации для работы по стратегии «Прямое обучение» DirectInstruction в инклюзивном образовании.
2. Выполните обзор статей по стратегии «Прямое обучение» DirectInstruction в инклюзивном образовании

Рекомендуемая литература:

1. Englemann, S.E.(1968). Relating operant techniques to programming and teaching. *Journal of School Psychology*, 6, 89-96.
2. Kim, T. & Axelrod, S. (2005). [Direct Instruction: An Educators' Guide and a Plea for Action](#). *The Behavior Analyst Today*, 6.(2), Page 111-123
3. Becker, W.C., & Englemann, S. (1978). *Analysis of achievement data on six cohorts of low-income children from 20 school districts in the University of Oregon Direct Instruction Follow Through model*. (Technical report 78-1). Eugene: University of Oregon.
4. Tichá, R., Abery, B., Johnstone, C., Poghosyan, A., & Hunt, P. (Eds.) (2018). *Inclusive Education Strategies: A Textbook*. Minneapolis, MN, USA: University of Minnesota; Yerevan, Armenia: UNICEF Armenia & Armenian State Pedagogical University.
5. Englemann, S., & Carnine, D. (1991). *Connecting math concepts*. Chicago: Science Research Associates.
6. Becker, W. C., & Carnine, D. W. (1980). Direct instruction: An effective approach to educational intervention with the disadvantaged and low performers. In B. B. Lahey & A. E. Kazdin (Eds.), *Advances in clinical child psychology* (Vol. 3, pp. 429–473). New York: Plenum Publishing Corporation.

2.4. Игровые стратегии в инклюзивном образовании

Важным условием игровых стратегий является создание позитивной эмоциональной среды для учеников. Конфуций говорил, что идеальным условием обучения является “когда ученик и учитель растут вместе”. Чтобы быть эффективными, обучающие игры должны быть интересными для учителя, чтобы он мог передать позитивное отношение и атмосферу ученику. Если учитель полон энтузиазма, вполне вероятно, что ученик также будет наслаждаться процессом обучения. Важно поощрять учеников путем предоставления положительного подкрепления, чтобы создать возможность для успеха и устойчивых результатов[1].

Результаты, полученные исследователями при изучении игровых предпочтений детей с ограниченными возможностями, выявленные с помощью анкетирования и бесед, позволяют утверждать, что у данной категории уровень развития потребности в игре достаточно высок. Дети младшего школьного возраста предпочтение в неигровом общении отдают друзьям и родителям, а подростки - сверстникам и в последнюю очередь родителям и учителям. В выборе предпочитаемых игр доминируют подвижные, ролевые и компьютерные; последние с возрастом занимают больше свободного времени детей. Цель игры для детей это в первую очередь развлечение. Серьезнее к соблюдению правил относятся дети постарше, для них также менее важным оказывается гендерное разделение в игровых группах[2].

Игра может внутренне мотивировать детей учиться через исследование игровых материалов, таких как фигуры, песок, а также реквизит для драматической игры. Игра может использоваться в качестве стратегии поддержки развития грамотности. Для детей с особыми образовательными потребностями и без них (уровень начальной и начальной школы) игра имеет решающее значение, поскольку это является способом для учеников социализироваться и осмыслить мир[1].

Для успешного обучения чтению и письму необходимы зрительный, слуховой и тактильный подходы; обучение мелкой моторике; зрительная пространственная координация и ориентация; активное внимание; память и другие развивающие познавательные процессы. Важно, чтобы педагоги создавали возможности для игровых ситуаций, используя как можно больше таких подходов.

Каждый ученик имеет свои собственные специфические потребности в обучении чтению и письму, поэтому учителя должны сначала оценить и проанализировать потребности учащихся, чтобы создать соответствующие игровые ситуации, используя различные игры и игровые упражнения.

Многочисленные проведенные исследования показывают, что стратегии игры способствуют независимому обучению [3;4].

Устная речь изучается спонтанно в детстве, в основном путем подражания, но письменный язык требует более специфического образования. Для обучения лиц, которые испытывают затруднения с письменной речью, игровые стратегии могут быть эффективными. Игровые стратегии сочетают аналитическое и эмоциональное обучение, помогая обучающимся осваивать новые навыки, весело проводя время в классе. Когда ученики участвуют в игровом процессе обучения, они, как правило, более активны, чем когда на занятии используют больше дидактических стратегий. Такой подход способствует лучшему усвоению учебного материала и делает процесс более интересным, доступным и эффективным. Игра может помочь преодолеть трудности, которые могут возникнуть у детей, когда они учатся читать и писать. Игровой подход наиболее применим к младшим школьникам, но игровые компоненты могут быть использованы для учащихся всех возрастов и потребностей.

Серьезные игры - это категория компьютерных игр, используемых в качестве методов обучения в различных средах. Они используют развлечение в качестве стратегии процесса обучения. Однако подавляющее большинство не фокусируется на уязвимых группах, таких как лица с когнитивными нарушениями, поскольку они не учитывают параметры доступности в своих проектированиях. Некоторые компании-разработчики видеоигр предложили общие руководящие принципы для внедрения доступных видеоигр, но они не были формализованы в качестве передовой практики или стандартов.

В настоящее время видеоигры предлагают широкий спектр развлечений через различные платформы. В 2016 году индустрия видеоигр принесла около \$ 91 млрд. во всем мире, из которых \$ 41 млрд. были с рынка мобильных устройств [5]. Серьезные игры-это категория видеоигр, разработанных с целью поддержки образовательного процесса [6].

Кроме того, увеличилась разработка серьезных игр для мобильных платформ, дающих положительные результаты. Этот эффект обусловлен тем, что мобильные устройства имеют преимущества перед статическим оборудованием и компьютерами (GameLearn, 2015). Часто учителям требуются различные механизмы для проведения занятий. Так, серьезные игры позволяют им применять новые методы обучения [7]. Этот вид видеоигр предназначен для понимания потребностей учащихся в приобретении знаний (Ghannem, 2014) и достижения результатов обучения [8].

В (Accessible University, 2016) [9] доступность определяется как способность объекта использоваться, несмотря на состояние или инвалидность человека. В (Holger, Tufiño, & Estévez, 2017)[10], например, представлено устройство для помощи слепым людям в игре “cuarenta”. Это решение доступности в игре для людей со слепотой. Доступность цифровых платформ привела к созданию некоторых стандартов. Один из них, WCAG 2.0, определяет некоторые рекомендации по доступности для веб-контента. Эти рекомендации позволяют оценить доступность веб-страниц. В (Acosta & Luján-Mora, 2017)[11], например, проводится обзор доступности веб-сайтов эквадорских университетов передового опыта. Тем не менее, доступность в видеоиграх начинает рассматриваться разработчиками программного обеспечения.

Приведем примеры использования игровых технологий для людей с ограниченными возможностями.

Есть случай Роберта Кингетта, 24-летнего геймера из Чикаго [12] у которого церебральный паралич. Его любимые жанры - ролевые и приключенческие игры. Он не мог бы играть, если бы не было видеоигр, которые были доступны для людей с различными ограниченными возможностями.

По оценкам Всемирной Организации Здравоохранения (2011), около 15% населения мира живет с инвалидностью. Только в США этот процент увеличивается до 19%, то есть почти каждый пятый человек имеет инвалидность в стране (USCensusBureauPublicInformationOffice). Многие из них, с когнитивными / психическими нарушениями, вынуждены жить с социальными, образовательными и развлекательными ограничениями. Люди с когнитивными нарушениями испытывают трудности по сравнению с остальными (WebAIM, 2013[13]).

В соответствии с международной классификацией функционирования, инвалидности и здоровья (МКФ), психические функции распределены так, как показано в Таблице 1 (Всемирная Организация Здравоохранения, 2001). Эти психические функции приводят к некоторым когнитивным расстройствам, таким как: аутизм, синдром Дауна, черепно-мозговая травма, синдром дефицита внимания, потеря памяти, дислексия, дискалькулия и неспособность к обучению в целом. Принимая во внимание все эти психические функции и когнитивные нарушения, вытекающие из них, важно определить, какие параметры доступности следует учитывать при разработке серьезных игр.

Таблица 1. Психические функции

Категории	Субкатегории
Общие психические функции	<ul style="list-style-type: none"> - Функции сознания - Функции ориентации - Интеллектуальные функции - Общие психосоциальные функции - Темперамент и функции личности - Функции возбуждения - Функции сна - Общие психические функции, другие конкретные и неконкретные
Специфические психические функции	<ul style="list-style-type: none"> - Функции внимания - Функция памяти - Психомоторные функции - Эмоциональные функции - Перцептивные функции - Мыслительные функции - Когнитивные функции более высокого уровня - Психические функции языка - Вычислительные функции - Психическая функция последовательности сложных движений - Опыт функций осознания себя и функции времени - Другие специфические психические функции, установленные и не установленные

Есть работы, в которых предложены методики проектирования серьезных игр. В (Rello, Bayarri, Total, & Pilot, 2014)[14], например, предложен метод улучшения правописания детей с дислексией. Кроме того, в (Durango, Carrascosa, Gallud, & Penichet, 2015)[15] представлена серьезная игра для поддержки детей с особыми потребностями в их терапевтическом опыте.

Результат поиска Google Play показал несколько развлекательных приложений, из которых мы представляем и описываем первые три в таблице 2.

Таблица 2. Результат Поиска Серьезных Игр

Игра	Категория	Символ
Серьезные игры CEOE	Образовательная	
Help! Serious game	Симуляция	
Многопрофильная хирургическая больница	Ролевая игра	

Первая- мобильная CEOE видео-игра. Эта мобильная видеоигра содержит пять серьезных игр для пропаганды здорового образа жизни, особенно на рабочем месте (Confederación Española de Organizaciones Empresariales (CEOE)[16].

Каждая серьезная игра имеет свою цель:

- **Управление стрессом:** это игра осознания важности управления стрессом на рабочем месте.
- **Здоровый образ жизни:** Эта игра о знании игрока о здоровом питании.
- **Двигай это:** это игра осознания здоровых привычек.
- **Офисная комната:** эта игра позволяет игроку решать задачи , для того чтобы он правильно проводил свой рабочий день.
- **Деловая возможность:** это игра в режиме реального времени, целью которой является развитие действий по охране

здоровья и безопасности на работе.



Рисунок 1. Игры Помоги! и Многопрофильная хирургическая больница

Вторая игра-это игра “Помоги!” Эта мобильная видеоигра представляет собой 3D-игру, разработанную лабораторией взаимодействия человека и компьютера в Университете *Удине, Италия*, в сотрудничестве с Региональным советом ассоциаций Инвалидов. Игра направлена на улучшение способности игрока помогать людям с ограниченными возможностями в чрезвычайных ситуациях. Существуют сценарии, такие как случаи при землетрясении или пожарах, с целью оказания помощи человеку с ограниченными возможностями при эвакуации здания.

Multi Surgery Doctor Hospital (Многопрофильная хирургическая больница), представляет собой мобильную видеоигру, разработанную Woofie Games. Цель игры состоит в том, чтобы помочь, через операции, жертвам песчаной бури, которая вызвала чрезвычайную ситуацию в городе. Есть четыре пациента с различными травмами, которым необходимо помочь, для которых игрок может выполнять операцию на открытом сердце, операцию на желудке и операцию на ухе, абдоминальную хирургию и даже операцию по беременности и родам (Woofie Games, 2017)[17].

Учитывая рост серьезных игр и их вклад в учебный процесс, параметры доступности необходимо учитывать при их разработке и реализации.

Недоступные серьезные игры являются ограничением для людей с ограниченными возможностями и препятствуют справедливому доступу к образованию. Это право определено в статье 24 Конвенции Организации Объединенных Наций о правах инвалидов (ООН 2017)[18]. Затем, если образование является правом людей с ограниченными возможностями и использование серьезных игр в образовании расширяется, необходимо обеспечить доступность серьезных игр.

Вопросы для обсуждения:

1. Обоснуйте роль игровых стратегий в процессе обучения.
2. В чем особенность использования игровых стратегий в инклюзивном образовании
3. Опишите процесс использования видеоигры в улучшении правописания детей с дислексией.
4. Приведите примеры использования игры в развитии лиц с ограниченными возможностями.
5. Какие игровые стратегии используются в развитии учащихся с ОВЗ.

Задание для самостоятельной работы:

1. Разработайте рекомендации по использованию игровых стратегий в процессе обучения учащихся с особыми образовательными потребностями.
2. Подготовьте презентацию на тему: «Стратегии обучения в инклюзивном образовании, основанные на игре».

Рекомендуемая литература

1. Stewart, K. (2009). Kindergartencrunch: Lack of playtime killing joy of learning, says advocates. *The Salt Lake Tribune*.
2. Лахин Р.А. Социально-педагогический потенциал народной игры в инклюзивном образовании. Историческая и социально-образовательная мысль. 2016. Том 8. № 5. Часть 3. с. - 96-100).
3. Paylozyan, Z. (2007). *Playing with letters*. Yerevan: Van Aryan.
4. Paylozyan, Z. (2017). *Games from Aie-Ben Planet*. Yerevan: VMV-PRINT.

5. Superdata. (2016). *SuperData Research | Games data and market research » Worldwide digital games market*. Retrieved February 12, 2018, from <https://www.superdataresearch.com/market-data/market-brief-year-in-review/>
6. Michael, D., & Chen, S. L. (2006). *Serious games: games that educate, train and inform*. Thomson Course Technology.
7. Sauve, L., Senecal, S., Kaufman, D., Renaud, L., & Leclerc, J. (2011). The Design of Generic Serious Game Shell. In *International Conference on Information Technology Based Higher Education and Training* (pp. 1–5). IEEE. <https://doi.org/10.1109/ITHET.2011.6018675>
8. Guillén-Nieto, V., & Aleson-Carbonell, M. (2012). Serious games and learning effectiveness: The case of It's a Deal! *Computers & Education*, 58(1), (pp. 435–448). <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.07.015>
9. Accessible University. (2016). *Defining Accessibility - Accessible University*. Retrieved January 30, 2018, from <http://www.accessibleuniversity.com/accessibility-basics/defining-accessibility>
10. Holger, O., Tufiño, R., & Estévez, J. (2017). Hacia la construcción de un dispositivo de asistencia para personas no videntes en el juego de cuarenta. *Enfoque UTE*, 8(4), (pp. 27-40). <https://doi.org/10.29019/enfoqueute.v8n4.170>
11. Acosta, T., & Luján-Mora, S. (2017). Análisis de la accesibilidad de los sitios web de las universidades ecuatorianas de excelencia. *Enfoque UTE*, 8(1), (pp. 46-61). <https://doi.org/10.29019/enfoqueute.v8n1.133>
12. IGN. (2014). *I'm a Disabled Gamer and This is My Story*. Retrieved February 9, 2018, from <http://www.ign.com/articles/2014/05/30/im-a-disabled-gamer-and-this-is-my-story> International Game Developers Association (IGDA) — Всемирной Организации Здравоохранения (2011)
13. WebAIM. (2013). *Cognitive Disabilities*. Retrieved February 14, 2018, from <http://webaim.org/articles/cognitive/> (Всемирная Организация Здравоохранения, 2001)
14. Rello, L., Bayarri, C., Otal, Y., & Pielot, M. (2014). A computer-based method to improve the spelling of children with dyslexia. In *Proceedings of the 16th international ACM SIGACCESS conference on Computers & accessibility - ASSETS '14* (pp. 153–160). New York, USA: ACM Press. <https://doi.org/10.1145/2661334.2661373>
15. Durango, I., Carrascosa, A., Gallud, J. A., & Penichet, V. M. R. (2015). Using Serious Games to Improve Therapeutic Goals in Children with Special Needs. In *Proceedings of the 17th International Conference on Human-Computer Interaction with Mobile Devices and Services Adjunct - MobileHCI'15* (pp. 743–749), New York, USA: ACM Press.

<https://doi.org/10.1145/2786567.279369616.ConfederaciónEspañoladeOrganizaciones> Empresariales(CEOE).(n.d.).*SeriousGames* CEOE - Aplicaciones de Android en Google Play. Retrieved February 12, 2018, from <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.prevencontrol.seriousgamesceo&hl=es>

17. Woofie Games. (2017). *Multi Surgery DoctorHospital* Aplicaciones de Android en Google Play. Retrieved February 11, 2018, from

<https://play.google.com/store/apps/details?id=com.woofie.multi.surgery>
WorldHealthOrganization.(2001).*InternationalClassificationofFunctioning,Disability and Health(ICF)*.

18. United Nations. (2017). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities* (CRPD). Retrieved January 19, 2018, from <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html>

2.5.Стратегии тьюторства в инклюзивном образовании

Тьюторское сопровождение как эффективная форма работы с одаренными учащимися

Нашему обществу на данном этапе его развития, необходимы одаренные в различных сферах личности. В таких условиях в образовательной системе уделяется особое внимание работе с одаренными учащимися. Предъявляется все больше требований к качеству образования, основной характеристикой которого, становится необходимость реализации потенциальных возможностей учащегося.

Что скрывается за таким понятием как одаренность?Загадка возникновения данного феномена будоражит умы ученых и философов всего мира многие века. Так Платон, Сенека, Демокрит, считали, что одаренность – это «божий дар» и его невозможно было развить в эпоху Просвещения. Такие ученые как Джон Локк, Клод Гельвеций, Дени Дидро утверждали, что жизненные обстоятельства являются главнейшим фактором ее развития.

В наше время одаренностью принято считать системное, развивающее в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких, незаурядных результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми [1].

Тьюторское сопровождение – это педагогическая деятельность по индивидуализации образования, направленная на выявление и развитие образовательных мотивов и интересов учащегося, поиск образовательных ресурсов для создания индивидуальной образовательной программы, на работу

с образовательным заказом семьи, формирование учебной и образовательной рефлексии учащегося. Тьюторство своего рода исторически сложившаяся традиция сопровождения воспитанника, форма возвращения таланта, способностей и постоянной пристальной заботы о росте человека как личности, обретения им самого себя, профессионального определения, определения как части общества. В современных условиях образовательного процесса именно данный подход к одаренности является довольно успешной и необходимой формой работы.

Впервые тьюторство возникло в эпоху средневековой Англии. Здесь на Британских островах в Оксфордском, а позднее и в Кембриджском университете зародилась эта особая форма педагогической деятельности, которая затем переросла в профессию тьютора. Эта форма работы прочно внедрилась в образовательный процесс и постепенно заняла в нем центральное место.

Тьюторское сопровождение одаренных детей необходимая часть образовательного процесса за рубежом. Это доказанная столетиями успешная форма работы оказывается необходимой в современном образовании, в котором приоритетным становится индивидуальный подход.

На сегодняшний день тьюторское сопровождение одаренных учащихся один из актуальнейших способов достижения государственных требований по работе с одаренными детьми к системе образования. Одаренный ребенок как пустой сосуд и наполнить его может только педагог, стремящийся к пониманию каждой личности, педагог полный желания зажечьогоньвглазахсвоихподопечных, педагог-наставник. От профессионализма, заинтересованности в успехе, умения находить индивидуальный подход, зависит, как в будущем одаренность проявит себя.

Тьюторское сопровождение в работе с учащимися с ОВЗ

Тьютор является специалистом, который позволит сделать более эффективным не только образовательный, но и собственно учебный процесс в инклюзивном классе.

Дети с ограниченными возможностями здоровья требуют к себе повышенного внимания со стороны взрослых, а учитель класса элементарно не в состоянии уделять большое внимание каждому такому ребенку. Так как тьютор контактирует непосредственно с ребенком с ОВЗ достаточно длительное время, он имеет возможность реализовать в своей работе одновременно и принцип индивидуализации, и принцип индивидуального подхода в обучении.

Работа тьютора в инклюзивном образовании подразумевает следующие направления:

-организация условий для развития активной социализации ребенка с ОВЗ в среде сверстников;

- содействие в разработке для ребенка (или вместе с ребенком!) его образовательного маршрута и адаптации его индивидуальной образовательной программы;
- организация для ребенка с ОВЗ «безбарьерной» среды;
- регулярный контакт с родителями ребенка с ОВЗ.

Основная функция тьютора -сопровождение.

Тьютор может принимать на себя различные роли:

- 1.методист: разрабатывает концепцию, содержание, подбирает учебный материал, составляет индивидуальную образовательную программу и варианты маршрутов;
- 2.администратор: в этом качестве он отвечает за создание благоприятной психологической атмосферы, решает административные и технические вопросы, планирует и участвует в проведении очных и виртуальных образовательных мероприятий;
- 3.консультант: консультирует по какой-то определенной теме, оказывает помощь в систематизации знаний;
- 4.аналитик: наблюдает и фиксирует личностные особенности, способности, планы и намерения, интересы, склонности и мотивы.

Ведущими функциями тьютора являются: проективная, организационно-мотивационная, информационно-консультационная, аналитическая и рефлексивная.

Успешность тьюторской работы зависит от следующих факторов:

- психологическая готовность администрации и коллектива ОУ к инклюзии, принятие ведущих принципов;
- наличие специальных условий обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья;
- наличие необходимых специалистов;

Не каждый может выполнять функции тьютора для ребенка с ОВЗ. Идея сопровождения детей с ОВЗ предъявляет особые требования к профессиональной и личностной подготовке специалистов, работающих в системе инклюзии, в частности:

- представление и понимание того, что такое инклюзивное образование, в чем его отличие от традиционных форм образования;
- знание психологических закономерностей и особенностей возрастного и личностного развития ребенка;
- навыки анализа особенностей взаимодействия и взаимовлияния ребенка с ОВЗ и социального окружения;
- умение реализовать различные способы педагогического взаимодействия между всеми субъектами образовательной среды (с учениками по отдельности и в группе, с родителями, учителями, специалистами, руководством).

Тьюторство –важный ресурс для сотворения действенной, гибкой, ориентированной на обучающегося системы образования.

Основы тьюторской деятельности, ее формы и методы раскрыты в работах А.А. Барбарига, Л.А. Богданович, С.В. Дудчик, К. Маклафлина, Т.М. Ковалевой, И.Д. Проскуровской, Н.В. Рыбалкиной, Т.А. Строковой, И.В. Федорова, П.Г. Щедровицкого, Б.Д. Эльконины и др.

В трудах российских ученых отражены организационные, методические, консультационные функции тьютора, основной целью которых, по их мнению, является разработка индивидуальной образовательной траектории работы, способной развить потенциал учащегося и способствовать его саморазвитию.

Особенности педагогической и психологической поддержки детей и молодежи раскрыты в работах А. Маслоу, К. Роджерса, О.С. Газмана, Т.В. Фуряевой и др. Выстраивание индивидуальных образовательных траекторий, разработка, реализация и сопровождение программ профессионально-личностного развития обучающихся-инвалидов в педагогическом вузе освещены недостаточно полно. Тьюторская деятельность охватывала все сферы жизнедеятельности обучающихся в университете, начиная с учебы и заканчивая досугом.

Центральное место в тьюторской деятельности отводилось воспитанию, в процессе которого обучающиеся усваивали нормы и правила поведения, проявляли интеллектуальную активность, а тьютор принимал в этом непосредственное участие. Тьюторство не было принято в советской системе образования, а было принято понятие – «наставничество». В педагогике и практике наставничество получило массовое движение в конце 50-х начале 80-х гг. XX века. Если сравнить функции тьютора и наставника, мы увидим, что они совпадают, разница лишь в том, что тьютор помогал подопечному адаптироваться к новым условиям обучения, а наставник к профессии и условиям жизни в коллективе[2].

Интересной является точка зрения Б.Д. Эльконины, который рассматривает тьюторство как одну из форм посредничества и выделяет личностную и социальную составляющие. По его мнению, посредничество – это ядро, единица, «зернышко», клеточка любой образовательной формы, любой формы, в которой человек строит свой собственный образ и, соответственно, образ всего того, где он находится. Посредническое действие и посредничество Б.Д. Эльконин рассматривает в двух контекстах и двух аспектах: экзистенциальном (посредническое действие как тип человеческого существования) и социальном (место посреднического действия и посредничества в нарождающейся социальной ткани) [3, с.38].

Тьютор является посредником между обучающимися и окружением, следовательно, его задача – установление связи между индивидуальными потребностями личности и деятельностью.

Профессиональное консультирование детей и молодежи с особыми образовательными потребностями в Литве

При создании и развитии общей литовской системы профессионального консультирования (профессиональная информация, профессиональное консультирование, развитие способностей к планированию карьеры) особое внимание уделяется предпрофессиональному образованию и предоставлению услуг профессионального консультирования для учащихся общеобразовательных, профессиональных школ и вузов. Организация услуг профессионального консультирования требует подготовки сотрудников школы и повышения их квалификации, разработки методических материалов и других средств, необходимых для профессионального консультирования, интеграции тем планирования карьеры в содержание образования, развития инфраструктуры предоставления услуг профессионального консультирования. Предоставление услуг профессионального консультирования в общеобразовательных, профессиональных, высших учебных заведениях наряду со средствами социально-психологической поддержки может предотвратить отсев из учебных заведений, дает возможность учащимся и студентам успешно использовать возможности для дальнейшего обучения и/или учебы, подготовить их к адаптации к меняющемуся рынку труда [4].

Законы Литовской Республики предусматривают условия для получения инвалидами профессионального образования.

Доступность системы профессионального консультирования

Предпрофессиональная подготовка является одним из начальных, но очень важных этапов процесса профессиональной реабилитации, поэтому необходимо внедрить гибкую единую систему предпрофессионального образования учащихся с особыми образовательными потребностями, поскольку до сих пор в школах применялись различные методы профессионального образования. Разнообразие профессионального образования обычно зависит от изобретательности педагогов и возможностей. В ходе естественного наблюдения были выделены основные формы, используемые в школах профессионального образования (Таблица 1).

Таблица 1. Формы профессионального образования учащихся с ООП согласно [Baranauskienė, KossewskaJ. (2012). *Профессиональное консультирование детей и молодежи с особыми образовательными потребностями: параметры идеальной модели: научное исследование (6-е изд). Издатель: Pearson*]

Уровни	Формы дошкольного профессионального образования Формы предпрофессионального образования		Развитые способности	Разработчики, реализаторы
Неформальное	Консультации по вопросам профессионального консультирования	Комната профессиональной информации в школе, биржа труда	Самооценка	Социальный педагог, психолог, специальный педагог, преподаватель профессионального консультирования
	Познавательные экскурсии	Экскурсии в профессиональные училища, предприятия	Знание профессии, планирование карьеры	Тьюторы класса, преподаватель профессионального консультирования
	Проектная деятельность	Участие в программах профессионального консультирования, разработанных школой и финансируемых ЕС и другими фондами	Самовыражение	Заместитель директора, педагог, социальный педагог, специальный педагог
	Внешкольные мероприятия	В школах и за их пределами организуются клубы, выставки, ярмарки, соревнования, конкурсы	Предпринимательство, творчество, социальные навыки, социальная активность, физические, условные профессионал	Учитель, руководители

			ьные навыки	
	Практическое тестирование профессии	Центр профессиональной реабилитации Радвилишкис	Критическое отношение к собственным желаниям и возможностям Ответственность, социальная активность, планирование карьеры, критическое отношение к желаниям и возможностям ребенка	Тьюторы класса
	Сотрудничество с родителями учащихся	Индивидуальные беседы, собрания	Ответственность, социальная активность, планирование карьеры, критическое отношение к желаниям и возможностям ребенка	Тьюторы класса, социальный педагог, специальный педагог преподаватель профессионального консультирования
Формальное	Занятия различных преподаваемых предметов	Общеобразовательные предметы, технологическое образование, физическое воспитание, уроки музыки, изобразительного искусства, - предпринимательство и карьера как	Условные профессиональные способности (ответственность, выносливость, малая моторика, физическая активность), критическое отношение к собственным желаниям и возможностям	учителя

		факультативный предмет.	, общие жизненные навыки	
	Мероприятия, организованные классным руководителем	Работа в классе	Знание профессий, планирование карьеры, самооценка, социальные навыки	Тьюторы класса, преподаватель профессионального консультирования

Как уже отмечалось, одной из существенных особенностей прогрессивной дидактики является “необходимым решение ученика” и стремление к участию при обучении и принятии решений. Таким образом, достигается ответственность за собственные действия и поведение (это важно в стремлении сохранить мотивацию). Иными словами, цель состоит в том, чтобы дать возможность отдельным лицам после приобретения и углубления навыков и знаний развивать свою деятельность в местном или более широком сообществе и решать различные возникающие проблемы. В такой ситуации I. Varanauskiene et al. (2012) подчеркивает ориентацию на расширение прав и возможностей, парадигму социального участия и концепции прогрессивного образования:

Контекстное обучение: обучение во время жизни в изоляции не имеет большого смысла. Понимание лучше всего, когда задействован богатый контекст окружающей среды. Прямая и постоянная обратная связь: обучение улучшается, когда ученики направляют и подходящую обратную связь через взаимодействие с окружающей средой. Применимость знаний: ученик чувствует себя "знающим", когда он способен творчески применять свои навыки в новых ситуациях. Говоря о комплексном образовании на уроках общеобразовательных предметов, авторы отмечают [5], что в рамках инклюзивного образования школьным сообществам приходится решать конкретные вопросы воспитания детей с особыми образовательными потребностями и лучшие результаты в профессиональном образовании наблюдаются в этих школах, где интегрированное образование учащихся с ООП протекает постепенно, в последовательном порядке, с небольшим переходом от одной формы существования к другой.

В рамках программы “Планирование профессиональной карьеры”, разработанной учеными в рамках проекта, была проведена подготовка

преподавателей. Была разработана программа продолжительностью 80 часов, охватывающая 5 тем:

-“Развитие социальных навыков”;

-“Общение с ребенком-инвалидом ”;

- "Возможности справиться со стрессом”;

-“Компетенция педагога по развитию навыков профессионального планирования карьеры”;

-“Подготовка детей с особыми образовательными потребностями к адаптации в обществе”.

В заключении необходимо добавить, что при организации тьюторства следует учесть, что вся деятельность по сопровождению процесса обучения инвалида или лица с ОВЗ не должна нарушать образовательного и коммуникативного пространства той группы обучающихся, в которой находится этот обучающийся.

Вопросы для обсуждения:

1. Раскройте сущность понятия «тьютор».
2. В чем значение тьюторства, как формы педагогической деятельности.
3. Обоснуйте значение тьюторского сопровождения одаренных учащихся.
4. Каковы функции тьютора в образовательном процессе.
5. Опишите пример профессионального консультирования детей и молодежи с особыми образовательными потребностями в Литве.

Задание для самостоятельной работы:

1. Подготовьте реферат на тему "Тьюторство - как одна из форм современных педагогических технологий"
2. Напишите эссе «Деятельность социального педагога по сопровождению процесса обучения инвалида или лиц с ОВЗ».

Рекомендуемая литература:

1. Алмакаева А.А. (2016).// «Социально-педагогическая поддержка лиц с ограниченными возможностями здоровья: теория и практика»- материалы II Всероссийской научно-практической конференции-Ялта: РИО ГПА, 2016.-387с
2. Д.В. Горобец, Е.С. Горобец. (2017). Тьюторское сопровождение

обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в условиях высшей школы Особенности развития инклюзивного образования: международный опыт и отечественная практика. Материалы международной научно-практической конференции. Национальная академия образования им. И. Алтынсарина. - Астана: НАО им. И. Алтынсарина, - 367 с.

3. Тьюторство: концепции, технологии, опыт. Юбилейный сборник, посвященный 10-летию тьюторских конференций. 1996-2005. [Текст] / – Томск. Типография «М-Принт», 2005. – 296 с.
4. Программа действий по развитию человеческих ресурсов на 2007-2013 годы, Вильнюс, 2006 год.
5. *Varanauskienė I., Kossewska J. (2012). Профессиональное консультирование детей и молодежи с особыми образовательными потребностями: параметры идеальной модели: научное исследование (6-е изд). Издатель: Pearson*

III. МОДУЛЬ. ТЕХНОЛОГИИ РАБОТЫ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

3.1. Социально-педагогические технологии в инклюзивном образовании

В настоящее время в системе образования складывается ситуация, которая характеризуется процессами модернизации во всех ее структурных компонентах, включая образовательные программы, принципы взаимодействия участников образовательного процесса, принципы организации образовательной среды и др. Основой инклюзивного образования является учет индивидуальных особенностей детей, разнообразия их образовательных потребностей, возможностей, интересов обучающихся.

Методика обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) предполагает использование социально-активных и рефлексивных методов обучения, технологий социокультурной реабилитации, создание комфортного психологического климата в коллективе. По мнению Н. В. Бабкиной должна быть обеспечена специальная материально-техническая база для детей с разными нарушениями (специальные пособия, оборудование) и психолого-педагогическое сопровождение детей с нарушениями, а также создана адаптированная коррекционно-развивающая среда обучения, модернизированы технологии в системе обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивной практики [2. С. 13].

В целом, под образовательной технологией раскрывается «упорядоченная система действий, выполнение которых приводит к гарантированному достижению педагогических целей» [5.С. 79]. Несмотря на различное понимание термина «педагогическая технология», большинство специалистов объединяют их четырьмя важными положениями:

1. Планирование обучения и воспитания на основе точно определенного желаемого результата.
2. Программирование учебно-воспитательного процесса в виде строгой последовательности действий учителя и ученика.
3. Сопоставление результатов обучения и воспитания с первоначально намеченным результатом как в ходе учебно-воспитательного процесса (мониторинг), так и при подведении итогов.
4. Коррекция результатов на любом этапе учебно-воспитательного процесса [1.С. 154].

Говоря о технологиях инклюзивного образования, мы понимаем те технологии, которые ведут к созданию условий для качественного доступного образования всех без исключения детей, то есть безбарьерного образования.

«Безбарьерная среда — комплекс мер для обеспечения доступности и создания равных возможностей для лиц с особенностями психофизического развития во всех сферах жизни общества» [4.С. 34]. По мнению российского исследователя Н. Н. Буковцовой, *безбарьерная образовательная среда* является доступной средой для детей-инвалидов, которая обеспечивает доступ к образовательным ресурсам и совместный процесс их обучения в обычных школах. Безбарьерное образование — основа развития инклюзивной практики в образовательных учреждениях, основная идея которого заключается в исключении любой дискриминации учеников и создании специальных условий для детей, которые имеют особые образовательные потребности. Уважения достоин каждый ребенок, поэтому он может и должен учиться в общеобразовательном классе и работа по созданию комфортных условий обучения является важным этапом для безбарьерного получения образования [3.С. 124].

Н. В. Борисова выделяет [1] две большие группы инклюзивных технологий: *организационные и педагогические*.

Организационные технологии связаны с этапами организации инклюзивного процесса:

- технологии проектирования и программирования;
- технологии командного взаимодействия учителя и специалистов;
- технологии организации структурированной, адаптированной и доступной среды.

Основная идея инклюзивного образования — мониторинг образовательных условий во всей их совокупности на предмет учета образовательных потребностей и возможностей участников образовательного процесса. При обнаружении барьеров, возникающих для детей в образовательном процессе, все участники включаются в проектирование изменений, которые создают более эффективные образовательные условия. Проектирование и программирование являются необходимыми технологиями для реализации принципов инклюзивного образования.

Среди *педагогических технологий* можно выделить те, которые могут быть успешно использованы в инклюзивной практике учителем на уроке. Классификация их осуществляется в соответствии с задачами и ролью в

организации совместного образования детей с различными образовательными потребностями:

Таблица 1. Классификация педагогических технологий, используемых в инклюзивном образовании

Педагогические технологии, используемые в инклюзивной практике	Технологии, направленные на освоение академических компетенций при совместном образовании детей с различными образовательными потребностями: технологии дифференцированного обучения, технологии индивидуализации образовательного процесса.
	Технологии коррекции учебных и поведенческих трудностей, возникающих у детей в образовательном процессе.
	Технологии, направленные на формирование социальных (жизненных) компетенций, в том числе принятия, толерантности.
	Технологии оценивания достижений в инклюзивном подходе.
	Технологии, индивидуализирующие образовательный процесс.

Следуя общим правилам и способам организации учебной работы на занятии, учитель инклюзивного класса должен помнить и учитывать тонкости включения в работу ребенка с теми или иными особенностями познавательной деятельности, поведения, коммуникации. Чаще всего такой ученик может отставать от темпа всего класса, выполнять задания на уровне, доступном ему, но данный уровень не будет соответствовать уровню освоения содержания предмета его одноклассниками. Самостоятельная работа дает наиболее широкие возможности для индивидуализации обучения, так как задания варьируются в зависимости от индивидуальных особенностей. Учитель создает условия для того, чтобы ученик мог поставить цели, сформулировать задачи, определить способы решения учебных задач, смог оценить результаты своих учебных действий. Такой процесс индивидуализации важен как для ребенка с ограниченными возможностями здоровья, так и для его нормативно развивающихся сверстников.

На технологическом уровне принцип индивидуализации воплощается в лично ориентированной педагогике, педагогике поддержки, рефлексивно-деятельностном подходе в обучении, в технологиях проектной деятельности, технологиях тьюторского сопровождения.

Существует ряд факторов для реализации дифференцированного подхода к образовательному процессу:

–противоречие между традиционными коллективными формами обучения и индивидуальным характером усвоения учебного материала;
–различиями в готовности к усвоению материала;
–разным уровнем интереса учащихся;
–необходимостью преодоления негативного отношения к обучению и др.

В. В. Хитрюк рассматривает дифференцированное обучение как форму организации учебно-воспитательного процесса, при которой учитель работает с группой учащихся, созданной с учетом наличия у них каких-либо значимых для учебного процесса общих качеств [5.С. 76].

Технология уровневой дифференциации обучения связана с уровнем освоения детьми программного материала. В этой технологии управление познавательной деятельностью происходит для обучения каждого учащегося в соответствии с его индивидуальными возможностями и способностями через систему малых групп.

Технология функциональной дифференциации — организация работы в группах с распределением функций, т. е. когда каждый ребенок вносит свою лепту в общий результат, выполняя свое задание, при этом ребенку с особыми потребностями в обучении можно предложить вспомогательные материалы. Организация работы в группе предполагает полную включенность ребенка на основе понимания его возможностей. В такой группе кто-то берет на себя функции лидера, кто-то выполняет определенные задания, кто-то следит за временем работы. Основным критерием эффективности групповой работы на уроке в инклюзивном классе становится не ориентация на успех, а ориентация на согласованность, взаимовыручку.

«Технология смешанной дифференциации (модель сводных групп) — это объединенная форма двух видов дифференциации обучения — по интересам и по уровню развития. Для изучения учебных дисциплин вся классная параллель перегруппируется. Образуются три сводные группы. Дети, интересующиеся данным учебным предметом и имеющие в этом направлении достаточно высокие показатели, объединяются в одну сводную группу продвинутого уровня. Из остальных учащихся параллели по принципу уровневой дифференциации формируются еще две сводные группы» [2.С. 14].

Технологиями коррекции учебных и поведенческих трудностей, возникающих у детей в образовательном процессе являются специальные *логопедические технологии и технологии специальной педагогики*, направленные на коррекцию нарушения, технологии нейропсихологического подхода в коррекции учебных трудностей, технологии пси-холого-педагогической системы формирования и развития речевого слуха и речевого общения у детей с нарушениями слуха, технологии прикладного анализа поведения АВА и др.

Одним из основных результатов инклюзивного образования является формирование социальных жизненных навыков, или социальных компетенций (навыков взаимодействия, взаимопомощи, продуктивной деятельности и т.д.).

Можно выделить следующие технологии, направленные на повышение социальной компетенции:

1. прямое обучение социальным навыкам;
2. формирование социальных навыков через подражание,
3. организация групповых и игровых видов активности.

Через правила, примеры, которые показывает учитель, осуществляется прямое обучение социальным навыкам. Принятие правил очень важно для всех детей, но оно должно быть осознанным, связанным с их личным опытом. Обязательно нужно хвалить учащихся за выполнение правил. Формирование социальных навыков через подражание предполагает взаимообучение детей, т. е. более компетентный в какой-то области ребенок становится примером для подражания для других детей. Обучение через подражание важно для любого ребенка, но особенно оно важно для обучения детей с задержкой психического развития, для детей с расстройствами аутистического спектра. Поэтому обучение не в однородных, а гетерогенных группах более эффективно. При организации групповых видов активности, таких как дежурство, подготовка к празднику, работа в учебных группах, учитель:

планирует групповую активность детей, способствующую их эффективному социальному взаимодействию;

- выбирает участников для группы;
- вводит эту активность;
- по ходу действия предлагает идеи взаимодействия, когда это необходимо.

Российские педагоги выделяют *социоигровые технологии*. Данный вид основан на театральных упражнениях, обучающих играх, которые развивают высшие психические функции. Благодаря данным технологиям дети с ограниченными возможностями здоровья включаются в условия общеобразовательной школы. В процессе инклюзивного образования предметом оценки выступают как сами достигаемые образовательные результаты, так и процесс их достижения. Выбор формы текущего оценивания определяется общими и специальными целями обучения, конкретными учебными задачами, целью получения информации. «Вместе с педагогом-психологом учитель продумывает такую стратегию работы со всем классом, при которой дети учатся оценивать не только результат, качество продукта

учения, а процесс, т. е. степень прилагаемых усилий, активность, меру участия в групповой работе» [5.С. 102].

Среди зарубежных технологий, направленных на подготовку ребенка с ОВЗ к включению в образовательный процесс, широко используется такая технология, как АВА — прикладной анализ, или модификация поведения. Эта технология предполагает обучение ребенка более адекватно выражать свои потребности, тренирует навыки учебного поведения, навыки взаимодействия, в основном в индивидуальном формате. При применении АВА индивидуально и в группе одна из основных задач — это развитие поведенческих и учебных навыков, необходимых для включения ребенка с ОВЗ в общеобразовательное пространство.

Программа ТЕАССН для детей с аутизмом предполагает как адаптацию ребенка к среде, так и соответствующие изменения в ней, которые облегчают ребенку эту адаптацию. (T)reatment and (E)ducation of (A)utistic and related (C)ommunication handicapped (CH)ildren. В переводе с английского: Лечение и образование аутичных детей и детей с нарушением коммуникативных способностей.



Технология ААС (альтернативная аугментативная коммуникация) формирует у детей с нарушениями речи новые навыки общения с использованием жестов, картинок, коммуникаторов и т.д. Эти же навыки осваивает и социальное окружение ребенка — учителя, родители, сверстники.

Такое направление, как эрготерапия, направлено на то, чтобы обучать ребенка новым ручным и моторным навыкам и занятиям, предполагает подготовку ребенка к независимой жизни и одновременно предусматривает изменения в среде — адаптацию игровых, бытовых и учебных материалов для облегченного использования [6].

Российский ученый Сунцова А.С. описывает следующие инновационные технологии, которые в совокупности реализуют комплексный разноуровневый характер сопровождения участников педагогического процесса:

- технология адаптации ребенка к новой образовательной ступени

- технология сопровождения педагога
- технология помощи ребенку в процессе обучения
- технология взаимодействия с семьей
- технология воспитания личности

Виды (направления) комплексного сопровождения: профилактика; диагностика (индивидуальная и групповая (скрининг)); консультирование (индивидуальное и групповое); развивающая работа (индивидуальная и групповая); коррекционная работа (индивидуальная и групповая);

- психологическое просвещение и образование (повышение психолого-педагогической компетентности обучающихся, администрации, педагогов, родителей).

В основе поддержки лежит метод комплексного сопровождения, реализующего четыре функции:

диагностика возникающих у ребенка проблем;

поиск информации о сути проблемы и способах ее разрешения; консультация на этапе принятия решения и выработке плана решения проблемы;

помощь на этапе реализации решения проблемы.

Техническое обеспечение образовательного процесса как параметр безбарьерной среды. Для различных категорий детей предполагаются специальные технические средства (например, для детей с нарушенным слухом характеристики безбарьерной среды определяются наличием индивидуальных слуховых аппаратов (или кохлеарных имплантов), FM-систем, а также внедрением компьютерных технологий в образовательный процесс, облегчающих освоение обучающей программы; для детей с нарушенным зрением необходимо повышенная освещенность (не менее 1000 люкс) или местное освещение не менее 400-500 люкс, оптические средства – лупы, специальные устройства для использования компьютера, телевизионные увеличители, аудиооборудование для прослушивания «говорящих книг», учебные материалы с использованием шрифта Брайля).

Среди *принципов* построения инклюзивного образовательного пространства основными, на взгляд автора, выступают:

- *Раннее включение в инклюзивную среду.*

Это обеспечивает возможность *абилитации*, то есть первоначального формирования способностей к социальному взаимодействию;

- *Коррекционная помощь.*

Ребенок с нарушениями развития обладает компенсаторными возможностями, важно их «включить», опираться на них в построении образовательно-воспитательного процесса. Ребенок, как правило, быстро адаптируется к социальной среде, однако, он требует организации поддерживающего пространства и специального сопровождения (что также выступает в качестве условий, учитывающих его особые потребности).

- *Индивидуальная направленность образования.*

Ребенок с нарушениями может осваивать общую для всех образовательную программу, что является важным условием его включения в жизнедеятельность детского коллектива. При необходимости разрабатывается индивидуальный образовательный маршрут в зависимости от особенностей, глубины дефекта и возможностей ребенка. Маршрут должен быть гибким, ориентироваться на зону ближайшего развития, предусматривать формирование речевых умений, основных видов познавательной деятельности соответственно возрасту, развитие социальных умений.

- *Командный способ работы.*

Специалистам, педагогам, родителям необходимо работать в тесной взаимосвязи (по командному принципу), что предполагает совместное построение целей и задач деятельности в отношении каждого ребенка, совместное обсуждение особенностей ребенка, его возможностей, процесса его движения в развитии и освоении 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.*

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. А это, в свою очередь, возможно при достаточном уровне личностного и познавательного развития ребенка.

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

Одной из системообразующих характеристик эффективной образовательной среды выступает ее безопасность (физическая и психологическая). Психологически безопасной среда это среда, в которой большинство

участников имеют положительное отношение к ней; высокие показатели индекса удовлетворенности взаимодействием и защищенности от психологического насилия (Баева И.А., Лактионова Е.Б.).

Таким образом, роль инклюзивного образования повышается и в настоящее время целью образовательных организаций является создание «безбарьерной» образовательной среды, модернизация упорядоченной системы действий, внедрение социально-педагогических технологий, обеспечивающих выполнение педагогических целей в организации обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья.

Вопросы для обсуждения:

1. Раскройте сущность термина «педагогическая технология».
2. «Безбарьерное образование как основа развития инклюзивной практики»- обоснуйте данное положение.
3. Опишите организационные и педагогические группы инклюзивных технологий.
4. Какие технологии направлены на повышение социальной компетенции учащихся?
5. Раскройте сущность и значение технологии ТЕАССН, ААС и эрготерапия.

Задание для самостоятельной работы:

1. Подготовьте презентацию на тему: «Классификация социально-педагогических технологий инклюзивного образования».
2. Выпишите технологии, применяемые в инклюзивном образовании, описанных в учебнике Хитрюк, В. В. Основы инклюзивного образования Барановичи: РИО БарГУ, 2014. —136 с.

Рекомендуемая литература:

1. Борисова, Н. В. Инклюзивное образование: право, принципы, практика [Текст] / Н. В. Борисова, С. А. Прушнинский. — М.: Инфра — М, 2011. — 205 с.
2. Бабкина, Н. В. Психологическое сопровождение детей с ЗПР в общеобразовательной школе [Текст] / Н. В. Бабкина // Дефектология. — 2011. — № 4. — С. 12–17.
3. Буковцова, Н. И. Инклюзивное образование детей с ограниченными возможностями здоровья: проблемы и перспективы [Текст] / Н. И. Буковцова. — М.: МГППУ, 2011. — 286 с.

4. Организация образовательной среды для детей с особенностями психофизического развития в условиях интегрированного обучения [Текст]: учеб. —метод. пособие / С. Е. Гайдукевич [и др.]; под общ. ред. С. Е. Гайдукевич, В. В. Чечета. — Минск: БГПУ, 2006. — 98 с.
5. Хитрюк, В. В. Основы инклюзивного образования [Текст] / В. В. Хитрюк. — Барановичи: РИО БарГУ, 2014. — 136 с.
6. Музафарова Е.А. Технологии инклюзивного образования как средства для создания безбарьерного обучения детей с ОВЗ // Образование и воспитание. - 2016. - № 5. - С.89-91
7. Сунцова А.С. Теории и технологии инклюзивного образования: учебное пособие. – Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет», 2013. – 110 с.

3.2. Технологии социально-педагогической работы с одаренными детьми с особыми образовательными потребностями

В «Государственной программе развития образования Республики Казахстан на 2011 – 2020 годы» особо отмечается важность обеспечения равного доступа всех участников образовательного процесса к лучшим образовательным ресурсам и технологиям; доля школ, создавших условия для инклюзивного образования, от их общего количества составляет – 70%. [1].

О необходимости систематического повышения осведомленности специалистов образовательных учреждений в области инклюзии, включающей в себя понятийный аппарат, исторические аспекты, задачи, образовательную политику в области инклюзивного образования в Казахстане, особенности социально-педагогической работы с обучающимися с особыми образовательными потребностями отмечают в своем труде А.К. Кусаинов, А.Х. Аргынов, Р.А. Жумаканова [2].

Выдающийся психолог, основатель индивидуальной психологии Альфред Адлер считал, что *движущей силой развития личности становится стремление к преодолению чувства собственной неполноценности и слабости, которое возникает у ребенка сразу же после рождения в силу своей беспомощности, слабости и зависимости от взрослого.* Преодоление своей неполноценности становится главной целью развития человека. В случае благополучного развития эта задача может быть решена двумя способами - путем компенсации своего дефекта и путем сверхкомпенсации, когда человек добивается максимального успеха именно в той области, которая, казалось бы, должна быть закрыта для него в силу специфики его дефекта. Так, заикающийся человек становится оратором, испытывающий тревогу публичных выступлений и социальной оценки - общественным деятелем, актером, певцом или музыкантом, тотально слепой человек становится ученым. Талант преодоления определяется готовностью и способностью личности ставить цель и работать над ее достижением, преодолевать препятствия, уметь сотрудничать с людьми, уважать себя и других, верить в себя и будущее [3].

Одаренные дети, дети имеющие ограниченные возможности здоровья, безнадзорные дети, дети-сироты, и другие категории детей входят в «группу риска». В качестве цели социально-педагогической поддержки одаренных детей, а тем более одаренных детей, имеющих ограниченные возможности здоровья важно назвать создание необходимых условий личностного развития и облегчение педагогом процесса преодоления препятствий, проблем и трудностей, препятствующих успешной социализации.

Одаренных детей с некоторыми нарушениями здоровья Дж.Галехер назвал «дважды особенными» [4]. По его мнению, около 2 % детей-инвалидов являются одаренными детьми. Наиболее часто встречающиеся талантливые дети среди «дважды особенных детей» это:

1. дети с симптомом Аспергера;
2. дети-аутисты;
3. дети с социальными, эмоциональными и проблемами в поведении;
4. дети страдающие дислексией;
5. дети с признаками гипрелексии;
6. дети с синдромом диспраксии;
7. дети с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью.

Часто ребенок имеет склонности и способности в одной или нескольких областях и им же необходима помощь в других областях.

Дж.Витмор говорит о факторах, препятствующих определению одаренности у детей с ограниченными возможностями. У них может быть низкая успеваемость в школе, отсутствие навыков коммуникации, неуправляемое поведение [5].

С. Виллорд-Холд [6] представляет наиболее общую характеристику талантливых детей с ограниченными физическими возможностями:

- развитие компенсаторных навыков;
- впечатляющий багаж знаний;
- отличная память;
- исключительные навыки в решении проблем;
- терпение, упорство;
- любопытство, погруженность в себя;
- возможные трудности с абстрактным мышлением;
- возможны ограниченные достижения в связи с темпами работы.

При инклюзивном обучении не происходит то, что можно наблюдать в обычных школах. В обычных школах одаренным детям предлагают программу, которая отстает на несколько лет от их уровня интеллектуального развития. В инклюзивном образовании предполагается планирование образовательных программ с учетом индивидуальных потребностей обучающегося. Одаренные дети обучаются друг у друга и у окружающих их взрослых. Принцип инклюзивного образования в США частично основан на теории Л.С.Выготского о «зоне ближайшего развития» [7].

Необходимо отметить условия успешного развития ребенка с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивной среде.

Как отмечают Яковлева Г.В. и Кондакова О.Н.[8] здоровые школьники учатся внимательно относиться к своим одноклассникам, видеть и понимать потребности людей с ограниченными возможностями, приобретают опыт эмпатии, сострадания, умения делать добро.

Очень важно адекватное отношение *родителей* детей с ограниченными возможностями здоровья, их вера в возможности и способности ребенка к преодолению своего недуга, раскрытию талантов и способностей. Но чрезмерная опека приводит к формированию у ребенка «выученной беспомощности», которое было описано М. Селигманом. Поэтому стратегия воспитания в семье с ребенком с особыми возможностями должна поощрять самостоятельность ребенка с разумной системой требований и несомненно общение и обогащение видов деятельности[9;10].

Инклюзивное образование является сложным процессом, требующий определённого преобразования привычного уклада образовательной среды, определенных социально - образовательных условий, которые позволяют по существу осуществлять системный подход по включению людей с ограниченными возможностями в общеобразовательное пространство. В решении данной социальной проблемы значимо повышение качества профессиональной подготовки специалистов, в частности социальных педагогов[11].

Щербина О.С. отмечает, что для педагогической поддержки важно, чтобы в решении собственной проблемы ребенок смог проявить себя максимально самостоятельно. Педагог не действует за ребенка, не подменяет его действия в поиске и выборе приемлемого варианта решения, направляя свои усилия на создание условий, при которых ребенку хотелось бы попробовать свои силы в решении проблемы [12].

Организация социально-педагогической поддержки лиц с ограниченными возможностями –это построение образовательного пространства, за рамками учебного учреждения, которое предусматривает «обходные пути» (Л.С.Выготский) для достижения различных социальных задач, которые в условиях «нормативного развития» достигаются общепринятыми способами [13].

Л.В.Мардахаев определяет «социально-педагогическую поддержку» как деятельность социального педагога по оказанию превентивной и оперативной помощи детям (подросткам, семьям) в решении их социально-педагогических проблем в среде жизнедеятельности [14].

Смолонская А.Н. описывает социально-педагогическую поддержку как поддержку, понимаемую как процесс, осуществляемый взрослым, нацеленный на удовлетворение базовых потребностей ребенка в безопасности, самоуважении, любви [15].

Щербина О.С. говорит о том, что педагоги отмечают о наличии высокого творческого потенциала не исключает возможности слабого развития тонкой моторики рук, недостаточного развития моторной координации, низкой мотивации к деятельности, а также, что не следует ожидать успехов ребенка во

всех занятиях. По мнению педагогов одаренный ребенок требует больше внимания к себе, чем другие дети, и педагогу, чтобы раскрыть потенциал, приходится «подбирать ключик», заинтересовывать ребенка происходящим, веря в его будущий успех[12].

Социально-педагогическая поддержка представляет собой процесс сопровождения, посредничества. Социальный педагог является посредником между ребенком и различными структурами, обеспечивающими помощь и поддержку [15].

Цель социально-педагогической поддержки одаренного ребенка с ограниченными возможностями: максимально содействовать в проявлении его потребности в самореализации, помочь ему в работе над самим собой, в самореабилитации через деятельность «наперекор проблемам».

Одним из ведущих направлений творческой реабилитации инвалидов и реализации потенциалов одаренной личности становится их участие в выставках, конкурсах и фестивалях разного уровня.

Сегодня реальной возможностью повышения качества работы с одаренными детьми с ограниченными возможностями становится дистанционное образование, которое позволяет учиться в индивидуальном режиме, независимо от времени и места, обучаться по индивидуальной траектории, в соответствии с принципами открытого образования, и реализовать права человека на непрерывное образование.

Информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) позволяют расширить возможности работы с одаренными детьми с ограниченными возможностями:

- представляют новую среду общения детей с ограниченными возможностями с учащимися других школ;
- являются вспомогательным средством для проведения коррекционной работы с учащимися;
- расширяют возможности педагогов в предоставлении учащимся дифференцированных заданий;
- обеспечивают доступ к информации;
- вовлекают обучающихся в проектно-исследовательскую деятельность;
- появляется возможность принимать участие в дистанционных конкурсах, предметных олимпиадах;
- дают возможность участвовать в конкурсах, проводимых ВУЗами.

Во-вторых, наличие у одаренного ребенка с ограниченными возможностями готовности принять помощь от специалиста, установки на добровольный контакт с ним по поводу своих проблем, желания найти у него понимание, получить информацию, инструктаж, совет.

В-третьих, сформировать у социального работника необходимых для оказания индивидуальной помощи свойств: здорового самовосприятия, последовательности в установках по отношению к воспитанникам, справедливости, понимания их нужд и проблем, симпатии, уважительного отношения к ним; стремления и умения культивировать теплые, эмоционально

окрашенные взаимоотношения с воспитанниками; умения разрядить обстановку во время беседы, чувства юмора.

В-четвертых, умение специалиста вести индивидуальные беседы с воспитанниками в качестве «советчика», «эксперта», «опекуна»: использовать свое влияние для того, чтобы прояснить ситуацию, сложившуюся у него, осмыслить ее; произвести переориентацию его ущербных установок и точек зрения; помочь определить ему свои позиции и взгляды. Для этого он должен уметь выдвигать перед воспитанником ряд альтернатив, вести диалог с ним о достоинствах и недостатках каждой, помочь осознать возможности для достижения той или иной альтернативы, выбрать наиболее подходящий для решения проблемы вариант [16].

Таким образом, в настоящее время актуальна и необходима подготовка специалистов в области инклюзивного образования, в частности к работе с одаренными, талантливыми детьми с ограниченными возможностями.

Вопросы для обсуждения:

1. Раскройте сущность технологий работы с одаренными детьми с особыми образовательными потребностями
2. В чем видел главную цель развития человека выдающийся психолог, основатель индивидуальной психологии Альфред Адлер?
3. Дети с какими заболеваниями и признаками наиболее встречаются среди «дважды особенных детей».
4. Дайте общую характеристику талантливых детей, с ограниченными физическими возможностями представленную С. Виллордом-Холдом.

Задание для самостоятельной работы:

1. Составьте вопросник для родителей детей с ООП.
2. Напишите эссе на тему: «Технологии социально-педагогической работы с одаренными детьми с особыми образовательными потребностями».

Рекомендуемая литература:

1. Государственная программа развития образования Республики Казахстан на 2011 – 2020 годы
2. Кусаинов А.К., Аргынов А.Х., Жумаканова Р.А. (2008). Профессиональная подготовка взрослого населения в области инклюзивного образования: методическое пособие. –Алматы: ROND&A,–120 с.
3. Альфред А. Индивидуальная психология как путь к познанию и самопознанию человека «наука жить».-Киев,1997.-С.57-58.
4. Gallagher, J.J.(1988). National agenda for educating gifted students: Statements of priorities. Exceptional children, 55, 107-114.

5. Whitmore, J.R., & Maker C.J. (1985). Intellectual giftedness in disabled persons. Rockville, MD: Aspen.
6. Willard-Holt, C. (1994). Recognizing talent. Cross-case study of two high potential students with cerebral palsy. Storrs: National Research Center on the Gifted and Talented, University of Connecticut.
7. Выготский, Л. Педагогическая психология. Москва, АСТ Астрель, 2010.
8. Яковлева Г.В., Кондакова О.Н. Условия развития одаренности у детей с ограниченными возможностями здоровья.// Сибирский педагогический журнал.-2012.-№3-С.270-273.
9. Хрусталева Т.М. Возрастные особенности проявления социальной одаренности школьников.//Сибирский педагогический журнал.-2011.-№10-С.170-176.
10. Юркевич В.С. Одаренный ребенок Одаренный: иллюзия и реальность. Книга для учителей и родителей-М: Просвещение, учебная литература,1996.-136с.
11. Магауова А.С., Махамбетова Ж.Т. Основные тенденции инклюзивного образования в Республике Казахстан. Саясат-Policy. №9/2018. стр.4-9.
12. Щербинина О. С. Социально-педагогическая поддержка одаренных детей в системе непрерывного образования. Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова 2013, Том 1.Стр.64-67
13. Выготский Л.С. Педагогическая психология.- М.: «Педагогика-Пресс»,1999.-536 с.
14. Словарь по социальной педагогике/авт.-сост.Л.В.Мардахаев.-М.:Изд. центр «Академия»,2002.-368 с.
15. Смолонская А. Н. Сущность социально-педагогической поддержки особых детей Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социокенетика. 2011, Том 17. Стр.99-104.
16. Социальная работа с инвалидами: учебное пособие / коллектив авторов; под ред. Н.Ф. Басова. - М.: КНОРУС, 2012. - 400 с. (Для бакалавров).

3.3. Технологии консультативной деятельности социального педагога в условиях инклюзивного образования

Профессионально-педагогическая деятельность социального педагога направлена на содействие развитию детей и подростков посредством воспитательной и коррекционной работы с ними в различных сферах социума. Рассмотрим профессионально-проблемное поле социального педагога.

Сферами деятельности социального педагога являются:

- социально-педагогическая,
- правозащитная,
- исследовательская,
- методическая,
- культурно-просветительская,
- социально-образовательная,
- организационно-управленческая,

Социальный педагог работает с людьми разных возрастов и социального положения. По этому признаку выделяют следующие специализации социального педагога:

- социально-педагогическая работа с молодежью;
- социально-педагогическая работа со взрослыми;
- социально-педагогическая работа с пожилыми людьми (социальный педагог-геронтолог);
- социально-педагогическая работа с людьми с ограниченными возможностями, с инвалидами (социальный педагог-дефектолог);
- социально-педагогическая работа с людьми отклоняющегося поведения;
- социально-педагогическая работа с детьми-сиротами и детьми, оставшимися без попечения родителей;
- социально-педагогическая работа с семьей.

Местом работы социального педагога могут быть:

- социально-педагогические и социально-психологические службы учреждений образования (дошкольных, общеобразовательных школ, колледжей, лицеев, школ-интернатов, внешкольных, детских домов, ПТУ, средних специальных учебных заведений, профессионально-образовательных учреждений и др.);
- социальные службы специализированных учреждений (домов престарелых, семейных детских домов, центров реабилитации, социальных приютов, кризисных центров, социальных гостиниц, бирж труда и др.);
- учреждения, относящиеся к системе органов внутренних дел (приемники-распределители для детей и подростков, специнтернаты и специальные профессиональные училища для детей, совершивших правонарушения, воспитательные колонии и т.д.);
- учреждения здравоохранения (детские больницы, спецбольницы для психически больных, наркоманов, профилактории, санатории и т.д.);
- социальные службы предприятий, организаций, учреждений и их общежитий: коммерческих структур, творческих, общественных организаций, различных фондов, банков, благотворительных организаций;
- социальные службы муниципальных органов и их учреждений (социально-педагогические, культурно-спортивные комплексы, центры социальной педагогики и социальной работы; отделы по социальной защите населения, отделения социальной помощи на дому и другие органы опеки);
- службы культурного досуга (подростковые клубы, дома культуры, сельские клубы, семейные гостиные, школы народных ремесел, семейные клубы, парки, игровые площадки и др.);
- валеологические и физкультурно-оздоровительные службы (профилактории, реабилитационные комплексы, центры народных средств оздоровления и лечения при больницах, медпунктах, на дому);
- частная практика.

Выделяют также следующие *специализации социального педагога:*

- эколог, валеолог, этнолог;

- педагог-психолог, социолог, социальный работник, методист;
- воспитатель в образовательных учреждениях, учреждениях коррекционного (реабилитационного) типа, социальной сферы;
- организатор технического творчества детей;
- организатор физкультурно-оздоровительной работы;
- организатор культурно-досуговой деятельности.

Под специализацией понимается приобретение специальных знаний, представлений, умений и навыков в рамках основной профессиональной образовательной программы по данной специальности, учитывающих специфику будущей профессиональной деятельности специалиста данной квалификации.

В последние годы в профессиональной (а также в личностной) сфере динамичными темпами происходит технологизация жизнедеятельности человека (применение и развитие различных компьютерных технологий), что является суррогатом главной потребности человека в общении: люди заменяют реальное виртуальным общением, характеризующимся отсутствием обмена энергиями, эмоциями, мнениями и т.д. Вместе с тем стрессогенная обстановка сохраняется, а временами усиливается (различными социально-политическими, социально-экономическими и тому подобными коллизиями), что приводит к росту не только ситуативной, но и личностной тревожности. Поэтому роль профессий «помогающего» типа (социальных педагогов, социальных работников, психологов,) становится значимой.

Социальный педагог специализируется на оказании разносторонней помощи семье. Являясь посредником в системе взаимодействия личности, семьи, общества, он влияет на формирование воспитывающих, гуманных отношений в социуме, в сфере семьи, семейно-соседском окружении, среди детей и взрослых. В этически доступной форме «выходит» на контакт с семьей, личностью. Изучает психологические и возрастные особенности детей и родителей, их способности; вникает в их микросоциум, мир интересов, круг общения, условия жизни, моральную атмосферу; выявляет позитивные и негативные влияния, проблемы — психологические, медицинские, правовые, экологические, к решению которых затем подключает других специалистов. Оказывает помощь семьям в развитии их воспитательных возможностей и положительного влияния. Осуществляет психолого-педагогическую работу с детьми и молодежью по месту жительства; выявляет личные, межличностные и внутрисемейные трудности и конфликты, факты отклоняющегося от нормы поведения, семьи социального риска; занимается профилактикой правонарушений.

Необходимо отметить, что обращение человека к социальному педагогу не вызывает тревоги, в отличие, к примеру, от обращения к психиатру, психотерапевту. Термин «социальный педагог» не отпугивает человека, обратившегося за консультацией. По сути, он является первым специалистом, способствующим разрешению проблем, касающихся различных сфер жизнедеятельности человека (социально-бытовой, социально-экономической,

социально-психологической, социально-педагогической и др.). Социальный педагог первоначально устанавливает социальный диагноз и либо сам оказывает помощь в рамках своих компетенций, либо организует оказание помощи узким специалистом (специалистами) другого профиля (психотерапевтом, юристом, работником отдела социального обеспечения, психиатром ит.д.).

Технология консультирования населения (родителей, педагогов) позволяет взрослым лучше понять половозрастные и индивидуально-психологические особенности детей и подростков, подвергнуть критическому самоанализу свои педагогические действия, а обращающимся несовершеннолетним детям — содействовать в стремлении самостоятельно справиться с проблемой.

Основная задача консультационной работы заключается в том, чтобы помочь обратившемуся за помощью посмотреть на свои проблемы и жизненные сложности со стороны, продемонстрировать и обсудить те стороны взаимоотношений и поведения, которые, будучи источниками трудностей, обычно не осознаются и не контролируются. Технология консультирования может служить начальным этапом в саморазвитии, самоизменении человека или поводом обращения к специалистам (опять же через социального педагога).

Консультирование, по определению, предназначено в основном для оказания помощи людям, испытывающим затруднения при решении жизненных задач, лиц с особыми образовательными потребностями, с ограниченными возможностями здоровья.

Ведущей формой консультативной деятельности социального педагога является консультационная беседа.

Социальный педагог может использовать наиболее распространенные приемы консультирования: эмоциональное заражение, внушение, убеждение, художественные аналогии, мини-тренинг и пр. При этом консультационная беседа может быть наполнена различным содержанием и выполнять различные задачи — образовательные, психологические, психолого-педагогические.

Если группа (семья и др.) или клиент не являются инициаторами взаимодействия с социальным педагогом, консультирование может проводиться в завуалированной форме. Главная цель консультационной работы — с помощью специально организованного процесса общения актуализировать внутренние ресурсы клиентов (клиента), повысить их реабилитационную культуру и активность, откорректировать отношение к ребенку.

Наряду с консультативными беседами также существует одна форма консультирования в виде обучающих (образовательных) тренингов.

Надо отметить, что в настоящее время цели проводимых тренинговых программ расширились, и тренинг перестал быть только областью практической психологии, заняв достойное место в социальной педагогике, в системе образования в целом. Тренинг представляет собой сочетание многих приемов индивидуальной и групповой работы и является одним из самых перспективных методов решения проблемы психолого-педагогического

образования родителей. Особенно остро она стоит в отношении родителей тех детей, которые имеют проблемы психического, физического, социального отклонения от нормы.

Образовательные тренинги, пока не получившие должного распространения в нашей стране, должны быть направлены прежде всего на развитие умений и навыков, которые помогают семьям учиться управлять своей средой, ведут к выбору конструктивных жизненных целей и конструктивного взаимодействия. Среди таких навыков следует выделить:

— коммуникативные умения и навыки: умение «активного слушания», представляющее собой безоценочную реакцию, которая свидетельствует о том, что родители заинтересованно слушают и понимают своего ребенка; отработку приема «Я-сообщение», выражающего личную обеспокоенность родителя возможными последствиями действий ребенка и др.;

— психогигиенические приемы преодоления стрессовых ситуаций, повседневной саморегуляции, оказания психотерапевтического воздействия на ребенка ит.д.;

— психолого-педагогические приемы: приемы раннего развивающего обучения, модификации поведения ребенка, игротерапии и др.

Групповые методы работы дают возможность участникам обмениваться друг с другом опытом, задавать вопросы и стремиться получить поддержку и одобрение в группе; возможность принимать на себя роль лидера при обмене информацией, что способствует развитию активности и уверенности родителей [5].

Данные формы консультативной деятельности социального педагога используются как в краткосрочных, так и в долгосрочных моделях работы.

Для проведения консультаций специалисту необходимо:

— знать тенденции развития современной семьи, этику и психологию семейной жизни, трудности и проблемы семейного воспитания;

— знать основные закономерности развития личности детей, подростков, молодежи, специфику их потребностей, интересов, установок, мотивов, степень их удовлетворенности;

— знать теорию и методику диагностики личности и ее среды;

— знать формы и методы социально-педагогической и социально-психологической работы с семьей, различными группами и категориями населения;

— уметь выявлять интересы и потребности детей и подростков, создавать условия для развития их талантов, умственных и физических способностей;

— владеть методами, приемами и техниками консультирования;

— обладать навыками групповой и индивидуальной форм консультирования;

— активизировать усилия своих подопечных (детей и взрослых) по решению собственных проблем;

— знать основные психокоррекционные подходы и технологии;

— осознавать значение психопрофилактической работы, знать принципы и направления психопрофилактики;

- уметь использовать взаимосвязь психопрофилактики, психокоррекции и психоконсультирования, выбирать наиболее оптимальные способы взаимодействия с клиентом, группой;
- уметь выявлять и использовать возможности социальных институтов в укреплении семьи, в оказании корректной социальной, педагогической, психологической помощи, поддержки и т.д.

Вопросы для обсуждения:

1. Назовите сферы деятельности социального педагога.
2. В чем заключается основная задача консультационной работы социального педагога?
3. Какие приемы консультирования обычно использует социальный педагог в своей работе?
4. Какие знания необходимы социальному педагогу для проведения консультаций?

Задание для самостоятельной работы:

1. Напишите эссе на тему: «Технологии консультативной работы с лицами с ОВЗ».
2. Опишите основные задачи консультативной деятельности социального педагога в условиях инклюзивного образования

Рекомендованная литература:

1. Мищик Л.И. и др. Психолого-педагогическая концепция специальности «Социальная педагогика» // Гуманизация образования. 1994. № 1.
2. Овчарова Р.В. Справочная книга социального педагога, М., 2001.
3. Социальная педагогика: Курс лекций / Под общ.ред. М.А. Галагузовой. М., 1999.
4. Шакурова М.В. Методика и технологии работы социального педагога. М., 2002.
5. Титова Г.Ю., Ермилова А.И. Принципиальные положения содержательного подхода к профессиональной подготовке специалистов «социальный педагог» со специализацией «Социально-психологическое консультирование населения» // Вестник Томского Государственного Педагогического Университета. 2003. Выпуск 2 (34). С.79-82.

3.4. Технологии социального сопровождения в инклюзивном образовании

В основу инклюзивного образования положена *идеология*, которая обосновывает равное отношение ко всем обучающимся, но при создании специальных условий для тех, кто имеет особые образовательные потребности. К таким условиям относится обеспечение индивидуализированной поддержки инклюзивного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья (далее – лица с ОВЗ), которое сформулировано как одно из непреложных условий инклюзивного образования в основополагающих международных, российских и казахстанских нормативных документах. Так, «Конвенция о правах инвалидов», принятая Резолюцией Генеральной Ассамблеи 13 декабря 2006 года, гласит о необходимости разумного приспособления, учитывающего индивидуальные потребности инвалидов; получения внутри системы образования требуемой поддержки для облегчения их эффективного обучения; принятия эффективных мер по организации поддержки в обстановке, максимально способствующей освоению ими знаний и социальному развитию. Этот принцип относится ко всем уровням образования, в том числе и профессиональному.

В настоящее время за рубежом и в нашей стране общие принципы и методы индивидуализированной поддержки, получившей название *«сопровождение»*, достаточно полно разработаны не только на уровне общего образования, но и на уровне профессионального образования. В своих общих подходах они имеют единый характер. Это комплексный, междисциплинарный подход к решению любой проблемы развития обучающегося; равнозначность программ помощи в проблемной ситуации и программ предупреждения возникновения проблемных ситуаций; гарантия непрерывного сопровождения развития обучающегося в образовательном процессе. Специалисты системы сопровождения во всех проблемных ситуациях находятся на стороне обучающегося, защищая его интересы и права.

Российский ученый Казакова обозначает сопровождение как особый способ помощи учащемуся в преодолении актуальных для него проблем развития, особенность которого в том, чтобы научить его решать свои проблемы самостоятельно, и отмечает, что это сложный процесс взаимодействия сопровождающего и сопровождаемого, результатом которого является прогресс в развитии [5]. Е.В. Шилова понимает под *процессом сопровождения* обеспечение помощи обучающимся в развитии за счет объединения разрозненных усилий специалистов (психологов, валеологов, социальных педагогов, педагогов-дефектологов), работающих в системе

образования. Примечательно, что она обращает внимание на то, что объединение этой группы лиц в единую команду и освоение ими методов сопровождения, имеющих существенные отличия от коррекции, обучения и т.д., позволит существенно изменить содержание психолого-педагогической и медико-социальной поддержки развития обучающегося в образовательном процессе [6]. Аналогичный подход, утверждающий, что сопровождение – это система комплексной работы психологов, педагогов и других специалистов, цель которой – помочь обучающемуся сделать осознанный жизненный выбор на всех этапах его жизненного пути, мы находим у С.В. Алехиной и И.В. Вачко [7], а также у М.Н. Сарган [8]. Авторы утверждают о необходимости координации взаимодействия в междисциплинарной команде специалистов сопровождения, регулирование взаимоотношений между всеми участниками образовательного процесса, предупреждение и разрешение конфликтных ситуаций, о поддержке отношений сотрудничества и взаимопомощи, организации взаимодействия с родителями обучающихся, а также о координации взаимодействия образовательной организации с социальными партнерами – учреждениями и организациями, связанными в единую систему инклюзивных образовательных учреждений или заинтересованными в развитии идей и поддержке инклюзивного образования инвалидов и лиц с ОВЗ.

Сегодня, исходя из приведенных позиций, система сопровождения профессионального образования инвалидов и лиц с ОВЗ достаточно структурирована и регламентирована [9].

Организационно-педагогическое сопровождение может включать контроль посещаемости занятий; помощь в организации самостоятельной работы, в том числе в случаях заболеваний; организацию индивидуальных консультаций для длительно отсутствующих обучающихся; контроль аттестаций, сдачи зачетов, экзаменов, ликвидации академических задолженностей; коррекцию взаимодействия «преподаватель – обучающийся инвалид» или «преподаватель – обучающийся с ОВЗ» в учебном процессе; консультирование преподавателей и сотрудников по психофизическим особенностям обучающихся инвалидов и обучающихся с ОВЗ, коррекцию ситуаций затруднений; инструктажи и семинары для преподавателей, методистов и т.д.

Психолого-педагогическое сопровождение осуществляется для обучающихся инвалидов и обучающихся с ОВЗ, имеющих проблемы в обучении, общении и социальной адаптации. Оно направлено на изучение, развитие и коррекцию личности обучающегося, его профессиональное становление.

Медицинско-оздоровительное сопровождение включает диагностику физического состояния обучающихся инвалидов и обучающихся с ОВЗ, сохранение здоровья, развитие их адаптационного потенциала, приспособляемости к учебе.

Социальное сопровождение – это совокупность мероприятий, содействующих образовательному процессу и направленных на социальную

поддержку обучающихся инвалидов и обучающихся с ОВЗ при их инклюзивном обучении, включая содействие в решении проблем быта, проживания в общежитии, социальных выплат, выделения материальной помощи, стипендиального обеспечения и т.п.

В междисциплинарную команду сопровождения могут быть включены следующие специалисты: тьютор, педагог-психолог (психолог, специальный психолог), тифлопедагог, сурдопедагог, сурдопереводчик, социальный педагог (социальный работник), специалист по специальным техническим и программным средствам. Деятельность каждого из них имеет общую направленность и основана на единых принципах, но отличается своими целями, задачами, направлениями и методами деятельности и взаимодействий.

Необходимо выделить следующие общие принципы деятельности такой междисциплинарной команды сопровождения [10]:

- принцип адекватности содержания и форм сопровождения целевым установкам и условиям профессионально-образовательной деятельности инвалидов и лиц с ОВЗ;
- принцип непрерывности и комплексности процесса сопровождения обучающихся инвалидов и обучающихся с ОВЗ в рамках инклюзивного образовательного процесса;
- принцип опоры на собственную целенаправленную активность инвалидов и лиц с ОВЗ в профессионально-образовательной сфере; на научение их самостоятельно преодолевать трудности, на повышение их ответственности за становление полноценными субъектами собственной профессиональной и социальной жизни;
- принцип индивидуализированности и направленности сопровождения на дифференцированный подход к обучающимся инвалидам и обучающимся с ОВЗ в соответствии с видом нарушений их здоровья, учета индивидуальных особенностей и характеристик реабилитационного потенциала обучающихся инвалидов и лиц с ОВЗ;
- принцип направленности на всестороннюю социальную реабилитацию инвалидов и лиц с ОВЗ, осуществления сопровождения обучающихся инвалидов и лиц с ОВЗ во взаимосвязи с их профессиональной, психологической, социальной, медицинской и технической реабилитацией;
- принцип скоординированности действий специалистов сопровождения, административного и преподавательского состава профессиональной образовательной организации и осуществления межведомственного взаимодействия с другими организациями, принимающими участие в сопровождении обучающихся инвалидов и лиц с ОВЗ;
- принцип опоры на инклюзивный (смешанный) коллектив обучающихся в профессиональной образовательной организации, включающий и инвалидов, и лиц с ОВЗ, и остальных обучающихся, создание единой психологически комфортной образовательной среды;

- принцип защиты прав и интересов инвалидов и лиц с ОВЗ, учета мнения их родителей (законных представителей), помощи семье.

В результате сложного процесса взаимодействия сопровождающих специалистов и сопровождаемого реализуется инклюзивное обучение и достигается прогресс в развитии обучающихся инвалидов и лиц с ОВЗ.

Сопровождение тьютором. Тьютор – это специалист, который организует условия для успешной интеграции инвалидов и лиц с ОВЗ в образовательную и социальную среду. Тьютор в профессиональной образовательной организации – это наставник, посредник, человек, который научит самостоятельно решать проблемы (переводить их в задачи), сопровождает, поддерживает образовательный процесс. Тьютор работает с обучающимися инвалидами и обучающимися с ОВЗ, обеспечивая сопровождение процесса индивидуализации тьюторанта (тьюторантов) в освоении ими ресурсов социальной среды для образовательного, профессионального, личностного развития. Тьютор содействует в решении актуальных для тьюторанта жизненных задач, развитию компетентностей по рефлексии социального и образовательного опыта, самоопределению, самоорганизации, самообразованию и самореализации в социокультурной среде. Деятельность тьютора в логике инклюзивного подхода направлена на достижение уровня подготовки обучающихся, соответствующего требованиям федерального государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования, направлена на преодоление трудностей в обучении, связанных с индивидуальными особенностями обучающегося, на поиск ресурсов. Он помогает приобретать знания, сопровождая этот процесс. При необходимости тьютор участвует в разработке адаптированных образовательных программ и учебного материала с опорой на зоны ближайшего развития обучающегося, его ресурсы с учетом индивидуальных физических, психических особенностей. Тьютор осуществляет взаимодействие с преподавателями, мастерами производственного обучения и другими сотрудниками профессиональной образовательной организации, родителями (законными представителями) по выявлению, формированию и развитию познавательных интересов обучающихся инвалидов и обучающихся с ОВЗ, совместному составлению, корректировке индивидуальных учебных планов обучающихся, анализ и обсуждение с ними хода и результатов реализации этих планов, создание единой психологически комфортной образовательной среды.

Важной задачей тьютора - это проведение совместного с обучающимся с ОВЗ рефлексивного анализа деятельности обучающегося и результатов, направленных на анализ выбора его стратегии в обучении, корректировку индивидуальных учебных планов. Одним из направлений работы тьютора, сопровождающего обучающегося инвалида или обучающегося с ОВЗ, является проведение предварительной работы по информированию остальных обучающихся группы об особенностях такого обучающегося. Важно и то, что

при выстраивании инклюзивной образовательной деятельности в профессиональных образовательных организациях тьютор помогает преподавателю приспособиться к нуждам обучающегося с ОВЗ, не снижая при этом качества образования всей учебной группы.

Тьюторское сопровождение инвалида или лица с ОВЗ в профессиональной образовательной организации включает основные этапы индивидуального сопровождения.

Предварительный этап или этап установления контакта включает в себя получение запроса на сопровождение, которое может осуществляться по заявлению родителей (законных представителей) лица с ОВЗ и/или на основании заключения психолого-медико-педагогической комиссии, сведений индивидуальной программы реабилитации или абилитации инвалида, и знакомство с результатами диагностики обучающегося и с самим обучающимся и его семьей. На последующем адаптационном этапе идет повседневная, последовательная работа тьютора и обучающегося по вхождению в образовательный процесс и социальную жизнь образовательной организации, постепенное его включение в различные учебные и внеучебные ситуации. На следующем этапе помощи и оценки результатов важно поддерживать мотивацию обучающегося, дать возможность почувствовать собственные успехи, провести анализ и оценку первых результатов, информирование родителей и всех участников образовательного процесса о процессе обучения и социализации обучающегося. При необходимости организуется его консультация у специалистов, налаживается сотрудничество со специалистами других организаций, занимающихся с данным обучаемым. При организации тьюторства следует учесть, что вся деятельность по сопровождению процесса обучения инвалида или лица с ОВЗ не должна нарушать образовательного и коммуникативного пространства той группы обучающихся, в которой находится этот обучающийся.

Сопровождение педагогом-психологом (психологом, специальным психологом)

Цель работы педагога-психолога, психолога, специального психолога (далее – психолога) с инвалидами и лицами с ОВЗ в профессиональной образовательной организации заключается в создании благоприятного психологического климата, формировании условий, стимулирующих личностный и профессиональный рост, в обеспечении психологической защищенности этой категории обучающихся, поддержке и укреплении их психического здоровья, в их психологической коррекции и психологической реабилитации.

В задачи психолога, работающего в системе среднего профессионального образования с инвалидами и лицами с ОВЗ, входят: проведение психологического обследования с целью определения хода психического

развития, его соответствия возрастным нормам, готовности к обучению; диагностика характера трудностей в процессе обучения, вызванных тем или иным типом нарушений, формулирование психологического заключения; разработка и реализация коррекционно-образовательных программ для индивидуальных и групповых форм работы, методов психологической коррекции, профилактики привычек, наносящих ущерб здоровью, способов защиты от неблагоприятного влияния социальной среды; профессиональная ориентация, содействие личностному и профессиональному становлению инвалидов и лиц с ОВЗ в процессе обучения; выявление основных психологических проблем участников образовательного процесса, причин их возникновения, путей и средств их решения, оказание психологической помощи в экстремальных и критических ситуациях; повышение уровня психологической компетентности преподавателей, мастеров производственного обучения, других специалистов, а также родителей и законных представителей обучающихся, психопрофилактическая работа, направленная на создание благоприятного психологического климата в профессиональной образовательной организации, семье.

В своей профессиональной деятельности психолог работает по следующим направлениям: психологическая диагностика, психологические консультации, психологическая профилактика, психологическое просвещение, коррекционно-развивающая работа, аналитическая работа.

Поскольку основная цель психологического сопровождения – включение инвалидов и лиц с ОВЗ в образовательную среду профессиональной образовательной организации, то к важнейшему направлению деятельности психолога относится помощь в адаптации первокурсников к новым учебным условиям получения профессионального образования или профессионального обучения. Психологом проводятся групповые занятия с целью знакомства друг с другом, развития дружеских отношений, что способствует адаптации инвалидов и лиц с ОВЗ к инклюзивным условиям учебы и жизни. Психолог взаимодействует с различными подразделениями профессиональной образовательной организации, активно работает с обучающимися, поэтому ему необходимо обладать качествами, обязательными для эффективного исполнения своей профессиональной деятельности, к которым относятся: целеустремленность, социальная активность, желание работать с разными категориями обучающихся, справедливость, толерантность, эрудиция и др. В задачи психолога входит не только оказать своевременную психологическую помощь и поддержку обучающемуся инвалиду или обучающемуся с ОВЗ, но и научить его самостоятельно преодолевать трудности, повысить ответственность, помочь стать полноценным субъектом профессиональной жизни.

Психологическая помощь инвалидам и лицам с ОВЗ в профессиональной образовательной организации должна обладать общей характеристикой –

индивидуализированностью своей направленности. Индивидуализация базируется на глубоком проникновении в личность обратившегося за помощью, в его чувства, переживания, установки, структуру взаимоотношений с окружающими. Так как в профессиональной образовательной организации могут обучаться обучающиеся с разными видами нарушений, следовательно, формы и содержание работы психолога будут определяться особенностями развития категорий обучающихся: с нарушениями слуха, зрения, речи, опорно-двигательного аппарата, с расстройствами аутистического спектра, с нервно-психическими, интеллектуальными нарушениями, с соматическими заболеваниями и др. Психолог в своей работе ориентируется на дифференцированный подход в соответствии с видом нарушений здоровья с целью определения условий их обучения, индивидуальных методов и способов коррекционной работы без ущерба для образовательного процесса.

Сопровождение тифлопедагогом. Тифлопедагог осуществляет деятельность по обучению, развитию, сопровождению незрячих и слабовидящих обучающихся с учетом особенностей их познавательной деятельности, коррекции и компенсации нарушенных (недоразвитых) функций. Тифлопедагог является специалистом, координирующим и направляющим коррекционно-педагогическую работу в профессиональной образовательной организации с инвалидами и лицами с ОВЗ, имеющими нарушения зрения.

В задачи тифлопедагога, работающего в профессиональной образовательной организации, входят психолого-педагогическое изучение лиц с различной степенью нарушений зрения, выяснение типологии нарушений функций зрения и особенностей психического и физического развития при этих нарушениях, пути и условия компенсации, коррекции и восстановления нарушенных и недоразвитых функций при слепоте и слабовидении, изучение условий формирования и всестороннего развития личности при разных формах нарушения функций зрения. Важное место занимают разработка содержания, методов и организации процессов сопровождения незрячих и слабовидящих в образовательной среде, участие в разработке адаптированных образовательных программ. Большое внимание в работе тифлопедагога должно уделяться использованию специальных технических средств, способствующих расширению познавательных возможностей обучающихся с нарушенным зрением, повышению эффективности их обучения и подготовки к трудовой деятельности в современном обществе; разработке системы санитарно-гигиенических мероприятий по охране и развитию неполноценного зрения (нормативов освещенности, режима зрительной нагрузки и др.), соблюдению требований к распределению физической нагрузки на органы зрения в процессе учебы, к организации учебного процесса.

Направления профессиональной деятельности тифлопедагога, работающего в профессиональной образовательной организации: диагностическое, коррекционно-развивающее, консультативно-

просветительское. Работа тифлопедагога предполагает также информационное консультирование педагогов по методическим вопросам, применению методов и приемов коррекционной педагогики для достижения наилучшего образовательного результата.

Сопровождение сурдопедагогом. Сурдопедагог в профессиональной образовательной организации – специалист по обучению и развитию лиц с нарушениями слуха, осуществляющий деятельность по сопровождению процесса их обучения в профессиональной образовательной организации. К задачам сурдопедагога, работающего в профессиональной образовательной организации, относятся изучение психолого-педагогических особенностей обучающихся с нарушениями слуха и особенностей их познавательной деятельности в зависимости от индивидуальных возможностей и специфики нарушения слуха и речи, участие в разработке адаптированных образовательных программ для обучающихся с нарушенным слухом, помощь в использовании технических средств коррекции и компенсации нарушений слухового анализатора.

Направления деятельности сурдопедагога: диагностическое, коррекционно-развивающее, компенсаторно-коррекционное. К особенностям работы сурдопедагога можно отнести активизацию компенсаторных слухоречевых возможностей обучающихся с нарушениями слуха, мобилизацию и развитие сохранных слухоречевых функций организма в процессе аудиторной учебной работы, самостоятельной работы и практической деятельности. Сурдопедагог участвует в разработке адекватных образовательных технологий, в том числе специальных методов и средств, отборе и предоставлении учебного материала обучающемуся с нарушениями слуха в доступных формах. При этом принцип наглядности имеет особую значимость при обучении лиц с нарушениями слуха. Работа сурдопедагога в профессиональной образовательной организации также строится на основе использования в педагогическом процессе различных специальных мультимедийных технических средств обучения (проекторная, кино-, фотоаппаратура, магнитофоны, видеомагнитофоны; звукоусиливающая аппаратура коллективного и индивидуального пользования, аудиометрическая, аудиовизуальная аппаратура, компьютеры и др.); специальных методов обучения, специфических форм организации учебного процесса. Сурдопедагог должен следить за правильностью организации рабочего места обучающегося с нарушением слуха. Сурдопедагог осуществляет, в том числе, консультирование педагогов по методическим вопросам, применению методов и приемов коррекционной педагогики для достижения наилучшего образовательного результата, а также родителей обучающихся.

Сопровождение сурдопереводчиком. Сурдопереводчик – лицо, владеющее жестовым языком и осуществляющее перевод устной речи на язык жестов. Главная задача сурдопереводчика – способствовать полноценному

участию глухих и слабослышащих людей в учебной и внеучебной жизни профессиональной образовательной организации. Инклюзивное образование незлышащих, помимо технических вспомогательных средств, требует адекватного сурдопереводческого сопровождения. Квалифицированный сурдоперевод изучаемых учебных дисциплин требует от сурдопереводчика достаточного владения учебным материалом, умения давать пояснения, не прерывая преподавателя. Сурдопереводчик обеспечивает обучающимся с нарушениями слуха равный доступ к информации во время занятий. В задачи сурдопереводчика в профессиональных образовательных организациях входят синхронный перевод учебного материала, излагаемого устно преподавателем, посредством жестового языка и дактилологии, обратный перевод жестовой речи и дактилологии в устную речь, участие в проведении внеучебных занятий, при необходимости сопровождение обучающихся с нарушениями слуха вне образовательной организации, в культурно-досуговых и социально-реабилитационных мероприятиях. Сурдопереводчик в учебном процессе – помощник преподавателя, фактически преподаватель, консультант. Во многом успеваемость обучающихся с нарушениями слуха зависит от качества сурдоперевода. На сурдопереводчика также ложится адаптационная работа по обучению в профессиональной образовательной организации: адаптация к новой незнакомой среде, новым нормам и правилам обучения, самоконтролю и т.д.

Сопровождение социальным педагогом (социальным работником). Социальный педагог(социальный работник) в профессиональной образовательной организации – это специалист, осуществляющий контроль за соблюдением прав обучающихся инвалидов и лиц с ОВЗ, обучающихся в профессиональной образовательной организации, предоставлением им предусмотренных законодательством социальных услуг. Обязанности социального педагога (социального работника), в первую очередь, состоят в том, чтобы выявить среди общего потока обучающихся профессиональной образовательной организации инвалидов и лиц с ОВЗ, нуждающихся в помощи и социальной поддержке. Социальный педагог (социальный работник) должен иметь знания в области гражданского, семейного, трудового законодательства, в том числе прав инвалидов, психологии, физиологии, осуществлять просвещение, социально-психологическую поддержку и обеспечение обучающихся и их родителей (законных представителей) надлежащей информацией. Социальный педагог (социальный работник) в профессиональной образовательной организации при необходимости является социальным куратором семьи, воспитывающей инвалида. При необходимости социальный педагог (социальный работник) привлекает к решению возникающих проблем соответствующих специалистов из других подразделений профессиональной образовательной организации и за ее пределами. Социальный педагог (социальный работник) в профессиональной образовательной организации осуществляет деятельность по реализации следующих направлений: выявление семейных потребностей и ресурсов,

информирование семей о доступных источниках поддержки, участвует в выделении дополнительных стипендий, материальной помощи, предоставлении обустроенных для инвалидов мест в общежитии, в решении вопросов с транспортной доставкой к месту учебы, в вовлечении в студенческое самоуправление, организации досуга, летнего отдыха, волонтерского движения, осуществляет координацию и мониторинг оказываемых социальных услуг.

Сопровождение специалистом по специальным техническим и программным средствам. Специалист по специальным техническим и программным средствам – это специалист, который реализует комплекс мероприятий, направленных на обеспечение обучающихся инвалидов и обучающихся с ОВЗ дополнительными способами передачи, освоения и воспроизводства учебной информации, основанными на современных технологиях.

Специалист по специальным техническим и программным средствам в профессиональной образовательной организации определяет рабочее место инвалида в аудитории, необходимость использования той или иной специальной техники на занятиях в зависимости от специфики нарушения и т.д. Технические средства и информационно-телекоммуникационные технологии обучения инвалидов включают в себя использование в образовательном процессе как универсальных средств обучения для всех категорий инвалидов и лиц с ОВЗ, так и индивидуально ориентированных средств обучения в зависимости от вида нарушения здоровья.

Цель деятельности такого специалиста заключается в поддержке технической стороны учебного процесса профессиональной образовательной организации, осуществлении технического контроля за специальными техническими и программными средствами обучения инвалидов: для всех категорий обучающихся – мультимедиа, дистанционные образовательные технологии, оборудование для видеоконференций, вебинаров и другие информационные ресурсы; для лиц с нарушениями зрения – тифлотехника, специальные программные средства, аудиотехнические средства (читающая машина, брайлевский компьютер и принтер, программы синтеза речи, экранные лупы, диктофоны), аудиотека и др.; для лиц с нарушениями слуха – аудио- и видеотехнические средства (радиоклассы с устройствами беспроводной связи, программируемые слуховые аппараты), индукционные системы, системы свободного звукового поля, аудиотека, видеотека, использование компьютеров в учебном процессе и др. Обучающиеся инвалиды и обучающиеся с ОВЗ могут заниматься индивидуально или группами в специализированных классах, в удобное для них время, в присутствии специалистов сопровождения или преподавателей. Значение специалиста по специальным техническим и программным средствам, сопровождающего образовательную деятельность инвалида или лица с ОВЗ, существенно актуализируется при выполнении самостоятельной работы, которая необходима для освоения образовательной

программы. К тому же использование в учебном процессе специальных технических и программных средств является незаменимым средством социализации и развития обучающихся инвалидов и обучающихся с ОВЗ, так как во многих случаях они становятся единственным способом получения и передачи информации, необходимой для учебы и общения.

Таким образом, эффективность работы с лицами с ограниченными возможностями зависит от комплексного подхода в обеспечении междисциплинарного взаимодействия в обеспечении социального сопровождения инклюзивного обучения инвалидов и лиц с ОВЗ. Это способствует их успешной учебе, а затем и трудоустройству и интеграции в социум в качестве равноправных членов общества, создает предпосылки успешности личностной и жизненной перспективы.

Вопросы для обсуждения:

1. Дайте описание термина «сопровождение».
2. Раскройте сущность и содержание социального сопровождения лиц с ограниченными возможностями.
3. Выделите общие принципы деятельности междисциплинарной команды сопровождения.
4. Какой характеристикой должна обладать помощь инвалидам и лицам с ОВЗ в образовательной организации?

Задание для самостоятельной работы:

1. Подготовьте презентацию на тему: «Технологии социального сопровождения в инклюзивном образовании».
2. Нарисуйте схему «Взаимодействие междисциплинарной команды в инклюзивном образовании».

Рекомендуемая литература:

1. Нейман, В., Гутенбруннер, С., Фиалка-Мозер, В., Христовулу, Н., Варела.Е., Giustini, A., & Delarque, A. (2010). Междисциплинарная команда, работающая в области физической и реабилитационной медицины. Журнал восстановительной медицины, 42 (1), 4-8
2. Альтман, И. М., Свике, С Попугаем, Д., & Малец, Ж. Ф. (2010). Эффективность реабилитации по месту жительства после черепно-мозговой травмы у 489 человек по сравнению с теми, кто был выписан досрочно. Архив физической медицины и реабилитации, 91 (11), 1697-1704, Biodex Medical Systems (2017). Извлечено из: www.biodex.com

3. И. Прудникова, И. Зогла. Физическое, эмоциональное и социальное равновесие подростков: концепция педагогической помощи и социальной реабилитации. Социальное обеспечение. Междисциплинарный подход. 2017. 7 (1).
4. Мовкебаева З.А., Исакова А.Т., Айтбаева А.Б., Байтурсынова А.А., Закаева Г. Основы инклюзивного образования (учебное пособие). - Алматы: L-Pride. - 280 с.
5. Казакова Е.И. Процесс психолого-педагогического сопровождения // На путях к новой школе: материалы науч. конф. / Образовательный центр «Участие» [Спб]. - 2009. - №1. - С. 36-46.
6. Шилова Е.В. Психолого-педагогическое медико-социальное сопровождение ребенка - необходимое условие полноценного развития и социальных гарантий в области образования [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://www.karelia.info/file.cgu?id=241>
7. Алехина С.В., Вачко И.В. Методологические подходы к психолого-педагогическому сопровождению инклюзивного процесса в образовании // Сибирский педагогический журнал. - 2014. - №5. - С. 97-103.
8. Сартан М.Н. Как это делается в Питере // Школьный психолог. - 2000. - №10. - С. 3-5.
9. Романенкова Д.Ф., Романович Н.А. Задачи и направления деятельности специалистов комплексного сопровождения инклюзивного обучения инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в профессиональной образовательной организации // Современные проблемы науки и образования. - 2016. - № 5.; URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=25163> (дата обращения: 21.07.2019).
10. Мартынова Е.А., Романенкова Д.Ф., Романович Н.А. Формирование профессионально-прикладных компетенций педагогов профессионального инклюзивного образования: монография // Современные образовательные технологии: педагогика и психология. - Новосибирск: Изд-во ЦНРС, 2015. - Кн. 16. Гл. 8. - С. 163-182.

3.5. Технологии «социального партнерства» с родителями детей с ограниченными возможностями здоровья

Важная проблема инклюзивного образования, в решении которой социальный педагог может играть важнейшую роль-социальное партнерство как полноценное продуктивное взаимодействие школы, общественности и родителей, взрослых и детей.

Кириленко Н.П. указывает на то, что обеспечение партнерства - само по себе важное и трудное в реализации условие развития современной образовательной организации, осуществление инклюзивного образования значительно увеличивает его сложность[1].

Сущность партнерства это «способ добровольного взаимодействия ради достижения общих (или близких) целей и совместного решения проблем на основе взаимоуважения и признания: равных прав субъектов (участников) взаимодействия и коммуникации; собственных интересов каждого из участников, их суверенности, автономности и независимости; потребности выработки единых методов действий и норм поведения и следования им»[2]. Данные опроса показывает, что не все родители обычных детей считают нужным обучение в обычной образовательной организации детей с ограниченными возможностями здоровья. Так, Ю.В. Науменко и О. В. Науменко приводятся данные опроса россиян в 2012 г. Фондом общественного мнения, в котором приняли участие 1500 респондентов из 43 субъектов Российской Федерации. Против интегрированного (инклюзивного) образования выступают 35% опрошенных; при этом 26% респондентов уверены, что совместное обучение детей-инвалидов и обычных детей приведет к ухудшению качества образования; 39 % респондентов убеждены, что обычные дети будут плохо себя чувствовать при обучении вместе с инвалидами [3].

Проблема обостряется в связи с тем, что через традиционный механизм социализации дети усваивают от родителей их взгляды, убеждения и демонстрируют неприязненное отношение к детям с ограниченными возможностями здоровья.

При решении проблемы социального партнерства в инклюзивном образовании главными направлениями профессиональной деятельности социального педагога, с точки зрения авторов, являются: формирование общественного мнения; установление и поддержание связей с социальными группами и организациями, заинтересованными в социально-педагогических

аспектах инклюзивного образования; обеспечение правового пространства социального партнерства [4].

Партнерство с родителями было ключевым элементом политики в первые годы, и подкрепляется научными данными, которые демонстрируют ценность таких партнерских отношений для детей, родителей и практиков. Тем не менее, есть также доказательства того, что партнерство с родителями может оставаться неравным с точки зрения распределения власти между родителями и практиками[4].

Многие родители участвуют в регулировании, но участие может отличаться от партнерства и может значительно различаться в зависимости от окружения и родителей.

Партнерство с родителями с детьми с SEBD т.е. социальными, эмоциональными, поведенческими нарушениями может быть предметом проблем и трудностей, помимо трудностей взаимодействия с другими родителями. Родители с детьми с социальными, эмоциональными, поведенческими нарушениями могут бороться с социальной изоляцией и экономическими трудностями. У них могут быть проблемы с воспитанием, которые негативно влияют на их способность наслаждаться воспитанием. Они могут испытывать трудности в решении поведенческих проблем своего ребенка или негативно относиться к тому, что их ребенок идентифицируется как имеющий ООП (особые образовательные потребности). Вполне возможно, что некоторые родители могут испытывать тревогу или враждебность по отношению к образовательным или "авторитетным" фигурам или недоумевать по поводу жаргона и систем, связанных с ООП. Родители детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) могут быть истощены и огорчены диагнозом своего ребенка, обеспокоены будущим и не уверены в том, чего ожидать. Результатом может быть то, что родители не всегда проявляют себя наилучшим образом и могут быть враждебными, сердитыми, расстроенными или отстраненными от процессов, окружающих их ребенка.

Факторы, влияющие на родителей на полноценное продуктивное взаимодействие, могут включать:

- негативные взгляды на образование, основанные на собственном опыте;
- влияние социальной изоляции, нищеты и нехватки ресурсов на способность родителей справляться с трудностями и самооценку;
- опасения быть обвиненным в проблемах своего ребенка;
- нехватка времени, транспорта, ухода за другими детьми;
- отчуждение в профессиональной группе с точки зрения понимания языка, терминологии и вопросов

- отсутствие четкой информации о проблемах своего ребенка, механизмах поддержки, других услугах.

Для развития эффективных партнерских отношений с родителями необходимо учитывать несколько факторов:

- родители владеют наибольшей информацией обо всех аспектах развития своего ребенка
- к родителям следует относиться с уважением и поддержкой, чтобы понять проблемы, затрагивающие их ребенка
- родителям следует оказывать максимальную помощь в доступе к встречам и другим возможностям для обсуждения об их ребенке
- если родители, кажется, неохотно участвуют, то специалисты должны думать о различных подходах, чтобы привлечь их
- к заботам, чувствам, желаниям и тревогам родителей нужно внимательно прислушиваться и реагировать на них.

Специалисты могут поддержать родителей в:

- обеспечении встреч, где родители могут присутствовать
- регулярном предоставлении информации родителям и проверка понимания этого
- развитии отношений с родителями, проявляя теплоту и заботу и уважая их взгляды
- признании обеспокоенности родителей
- признании роли родителей в поддержке своих детей
- консультировании родителей с другими специалистами
- обеспечении осведомленности родителей об услугах родительского партнерства через местные органы власти и другие группы поддержки
- обеспечении доступа родителей к родительской и семейной поддержке по мере необходимости
- общении, таким образом, чтобы поддержать понимание родителей.
- Партнерство с родителями должно поддерживаться посредством политики ООП и политики партнерства родителей, которые подчеркивают позитивные аспекты построения отношений и которые были разработаны с родителями и доступны им.

Партнерские отношения с родителями детей с социальными, эмоциональными, поведенческими нарушениями должны осуществляться на основе партнерских отношений с родителями в контексте более широкого развития партнерских отношений в рамках данной структуры. Для того чтобы партнерство было успешным, родители должны быть вовлечены в процесс на

всех уровнях, а стратегии вовлечения всех родителей должны учитывать, что они не являются однородной группой, а различны по своим интересам, способностям, взглядам и мнениям.

Таким образом, наиболее успешные партнерские отношения строятся с помощью гибких и переменных способов привлечения родителей, в том числе:

- посещение дома;
- вводные и промежуточные встречи;
- регулярный обмен информацией через информационные бюллетени, доски объявлений, неофициальные обсуждения, официальные заседания;
- теплый прием и хорошее взаимоотношение;
- уважение и конфиденциальность полученной информации;
- ряд методов для предоставления родителям регулярной обратной связи о своем ребенке;
- обмен информацией о других источниках поддержки;
- вовлечение родителей в планирование и реализацию учебной программы, включая уважительное использование родительских навыков.

Важно также быть уверенным в том, что если партнерские отношения не развиваются, то могут существовать и другие, более эффективные подходы к их развитию.

Таким образом, партнерские отношения с другими специалистами и родителями являются ключевыми в поддержке и планировании с детьми с социальными, эмоциональными, поведенческими нарушениями. Однако партнерские отношения предполагают усилия и разработку, а также существуют препятствия для их успешного развития. Необходимо иметь структуры и политику для поддержки партнерских отношений в соответствии с текущей национальной политикой и законодательством, и необходимо оказывать поддержку практическим работникам в развитии навыков построения отношений в целях содействия партнерству.

Вопросы для обсуждения:

1. Покажите, что установление партнерских отношений с родителями является важной проблемой инклюзивного образования.
2. Раскройте сущность понятия «социальное партнерство с родителями».
3. С какими проблемами сталкиваются родители с детьми с социальными, эмоциональными, поведенческими нарушениями.
4. Какие факторы необходимо учитывать для развития эффективных партнерских отношений с родителями.

5. С помощью каких способов строятся наиболее успешные партнерские отношения с родителями.

Задание для самостоятельной работы:

1. Составьте таблицу: «Технологии «партнерства» с родителями детей с ограниченными возможностями здоровья».
2. Напишите рекомендации по установлению «партнерства» с родителями детей с ограниченными возможностями здоровья.

Рекомендуемая литература:

1. Кириленко Н.П. Специфика профессиональной деятельности социального педагога в решении проблем инклюзивного образования//Современные проблемы науки и образования.-2014.-№6.;URL:<http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=16642>(дата обращения:20.08.2019)
2. Новые ценности образования. Родители и школа-партнеры.- М.:2004,Вып.1 (16).-130с.
3. Науменко Ю.В., Науменко О.В. Интегрированное образование: гармонизация отношений ребенка с ограниченными возможностями здоровья и сверстников // Социальная педагогика.-2013.-№4.-С.57-66.
4. Janet Kay (2007).*Behavioural, Emotional and Social Difficulties. SEN in the yearly years*. Continuum International Publishing Group.p.148

Список рекомендуемой литературы

1. https://studwood.ru/932155/pravo/vosem_printsipov_inklyuzivnogo_obrazovaniya
2. [Инклюзивное образование. Социальная сеть работников образования. nsportal.ru.](http://nsportal.ru)
3. Hale J. B. (2004). Response to Intervention: Guidelines for Parents and Practitioners. URL: www.wrightslaw.com/idea/art/RtI.hale.pdf
4. Nirje B. (1994). The Normalization Principle and Its Human Management Implications // The International Social Role Valorization Journal. Vol. 1. № 2. P. 19-23.
5. Culham A., Nind M. (2003). Deconstructing Normalisation: Clearing the Way for Inclusion // Journal of Intellectual and Developmental Disability. Vol. 28. № 1. P. 65-78.
6. Всемирная декларация об образовании для всех. - Жомтьен, 1990 // http://www.unesco.kz/education/cdrom/ssdkz/topic4/vsemirnaya_deklaraciya_obr_dl_ ya_vseh.htm.
7. Deno E. N. 1970. Special Education as Developmental Capital // Exceptional Children. № 37. P. 229-237
8. Wong M. E. (1993). The implications of school choice for children with disabilities. *The Yale Law Journal*, 103(3), 827–859. doi:10.2307/797085
9. 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. Ч. 2. С. 162-167.
10. Фурьева Т.В. Социальная инклюзия: Теория и практика: монография.- Красноярск: Красноярский государственный педагогический университет им. В.П.Астафьева, 2017.-280 с.
11. Дакарские рамки действий «Образование для всех: выполнение наших коллективных обязательств». Приняты Всемирным форумом по образованию. — Дакар, Сенегал, 26-28 апреля 2000 // <http://www.un.org/ru/events/literacy/dakar.htm>
12. UNESCO International Conference on Education, Forty-eighth session International Conference Centre, Geneva 25-28 November 2008: “Inclusive Education: The Way of The Future”
13. Аверьянов Л. Беседы с Сократом и Платоном. // Электронная библиотека научной литературы по гуманитарным дисциплинам www.i-u.ru/biblio

14. Аристотель. Политика. — // Сочинения в 4-х томах. М., Мысль, 1983. Т.4. Перевод С. А. Жебелева
15. Хафнер Г. Выдающиеся портреты античности. 337 портретов в слове и образе. М., 1984.
16. Дж.Бруно. О героическом энтузиазме. — М.: Государственное издательство художественной литературы, 1953
17. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения. — М.: Учпедгиз, 1955. — 651с.
18. Бондаренко Г.И. Инвалид как понятие в историко-философском контексте // Педагогическое образование и наука: научно-методический журнал. — №5. С.15-18.
19. Ратнер Ф.Л., Юсупова А.Ю. Интегрированное обучение детей с ограниченными возможностями в обществе здоровых детей. — М.: Гуманитар.Изд.Центр ВЛАДОС, 2014. — 175 с.
20. Pritchard D. G. (1963). The Development of Schools for Handicapped Children in England during the Nineteenth Century // History of Education Quarterly. Vol. 3. № 4. P. 215-222.
21. Wang H. L. (2009). Should All Students with Special Educational Needs (SEN) Be Included in Mainstream Education Provision?: a critical analysis // International Education Studies. Vol. 2. № 4. P. 154-160
22. Н.Ю.Борякова. Педагогические системы обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии. — М.: изд-во «АСТ, Астрель», 2008 г. — 222 с.
23. Dunn L. M. (1968). Special Education for the Mildly Retarded: Is Much of It Justifiable? // Exceptional Children. № 35. P. 5-22.
24. Алтынсарин И. Собрание сочинений в 3т. — Алма-Ата, 1976. Т.2-423с.
25. Тажибаев Т. Педагогическая мысль в Казахстане во второй половине 19 века. — Алма-Ата: Казахстан, 1965. — 169с.
26. Т. Тәжібаев. (1993). Жалпы психология. — Алматы: Қазақ университеті. б.5;9.
27. Инклюзивное образование: результаты, опыт и перспективы: сборник материалов III Международной научно-практической конференции / под ред. С.В. Алехиной. — М.: МГППУ, 2015. — 528с. Алехина, 2015:528
28. Фуряева Т.В. Педагогика инклюзии за рубежом: теоретико-методологический дискурс (обзор). Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2017, том 7, № 6.
29. Mastropieri M. A. (2001). Promoting inclusion in secondary classrooms // Learning Disabilities Quarterly. № 24. P. 265—274; Podemski R. S. Comprehensive administration of special education. Columbus, OH, 1995. P. 286—288
30. Patterson A. (2011). Working with the 54 “experts” Working in partnership with other education professionals // Teaching and learning in diverse and inclusive classrooms: Key issues for new teachers; London and New York, P. 150—153 (Patterson A, 2011:150)

31. Sapon-Shevin M. (1999). *Because we can change the world: A practical guide to building cooperative, inclusive classroom 57 communities*. Boston. P. 45;
32. Лушников Д. А. Проблемы адаптации и интеграции людей с ограниченными возможностями в контексте системной и социальной интеграции общества // *Интеграция людей с инвалидностью в российское общество: теория и практика*. М., 2006. С. 37—38.
33. Никулина Е.Г., Кузьмина О.С. Тенденции развития инклюзивного образования за рубежом. [ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА](#): сборник материалов международной научно-практической конференции 2016. Издательство: [Государственный гуманитарно-технологический университет](#). Стр. 79-87
34. Аверьянов Л. Беседы с Сократом и Платоном. // Электронная библиотека научной литературы по гуманитарным дисциплинам http://sbiblio.com/biblio/archive/aver_sokrat/
35. 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.
36. Всемирная декларация об образовании для всех. - Джомтьен, 1990 // http://www.unesco.kz/education/cdrom/ssdkz/topic4/vsemirnaya_deklaraciya_obr_dlya_vseh.htm.
37. Deno E. N. Special Education as Developmental Capital // *Exceptional Children*. 1970. № 37. P. 229-237.
38. Halvorsen, A. T., & Neary, T. (2009). *Building inclusive schools: Tools & strategies for success*. Boston, MA: Pearson-Allyn & Bacon.
39. Hope, R. G. (2009). *IDEA and NCLB: Is there a fix to make them compatible?* Retrieved December 16, 2009, from http://works.bepress.com/cgi/viewcontent.cgi?article=1001&context=rebekah_hope;
40. Gartland, D., & Strosnider, R. (2004). State and district-wide assessment and students with learning disabilities: A guide for states and school districts. *Learning Disability Quarterly*, 27, 67–76. doi:10.2307/1593642;
41. Kleinert, H.L., Kennedy, S., & Kearns, J. F. (1999). Impact of alternate assessments: A statewide teacher survey. *The Journal of Special Education*, 33, 93–102. doi:10.1177/002246699903300203
42. Nirje B. The Normalization Principle and Its Human Management Implications // *The International Social Role Valorization Journal*. 1994. Vol. 1. № 2. P. 19-23.

43. Culham A., Nind M. Deconstructing Normalisation: Clearing the Way for Inclusion // *Journal of Intellectual and Developmental Disability*. 2003. Vol. 28. № 1. P. 65-78.

44. 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. Ч. 2. С. 162-167.

45. Wong, M. E. (1993). The implications of school choice for children with disabilities. *The Yale Law Journal*, 103(3), 827–859. doi:10.2307/797085

46. UNESCO (2008). International Conference on Education “Inclusive Education: The Way of The Future” Reference Document

47. Ганберг О.Б. Практический опыт развития инклюзивного образования в Японии. Материалы международной научно-практической конференции: Непрерывное образование как стратегия развития профессиональной карьеры: традиции и инновации. Издательство: [Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина](#) (Санкт-Петербург), 2017, стр.26-30.

48. Аубакирова С.Д. Формирование деонтологической готовности будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования: дисс. ...докт. философии 6D010300-Павлодар: Павлодарский Государственный Университет, 2017.-162 с.

49. Развитие инклюзивного образования: сборник материалов. / Составители: С. Прушинский, Ю. Симонова. // Москва: РООИ «Перспектива», 2015.

50. Социальная работа: теория и практика: учебник / Под ред. Е. Н. Приступа. — М.: Юрайт, 2016. — 306 с.

51. Children in Latvia. 2014 // Central Statistical Bureau of Latvia. Riga. 2014. 94 p.

52. Селиванова Ю. В., Мясникова Л. В. Ресурсный центр как современная модель психолого-педагогического и социального сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья // Изв. Саратов. ун-та. Нов.сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2015. Т. 4, вып. 1 (13). С. 90–93.

53. Международный опыт: Литва – страна, где каждый ребенок обучаем http://www.kultura.uz/view_10_r_3665.html

54. Портал психологических изданий PsyJournals.ru — http://psyjournals.ru/edu_economy_wellbeing/issue/36287_full.shtml Инклюзивное образование в России - Материалы проекта «Образование, благополучие и развивающаяся экономика России, Бразилии и Южной Африки»

55. Всеобщая декларация прав человека от 10.12.1948 г., Статья 26.
56. Конвенцией ЮНЕСКО о борьбе с дискриминацией в образовании, Статья 4.
57. Магауова А.С., Махамбетова Ж.Т. Основные тенденции инклюзивного образования в Республике Казахстан. Саясат-Policy. №9/2018. стр.4-9.
58. Мельник Ю. В. Сравнительный анализ общего инклюзивного образования в странах Запада (Канада, США, Великобритания) и России. Диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. Ставрополь 2012.
59. Никулина Е.Г., Кузьмина О.С. Тенденции развития инклюзивного образования за рубежом. [ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА](#): сборник материалов международной научно-практической конференции 2016. Издательство: [Государственный гуманитарно-технологический университет](#). Стр. 79-87
60. Выготский Л.С. Основы дефектологии (Дефект и компенсация)// Собр.соч.: в 6 т.-Т.5.-М.: Педагогика,1983.-369с.
61. Конвенция о правах ребенка <http://www.un.org/russian/document/convents/childcon.htm>).
62. Мовкебаева З.А., Искакова А.Т., Айтбаева А.Б., Байтурсынова А.А., Закаева Г. Основы инклюзивного образования (учебное пособие). - Алматы: L-Pride, 2013-280 с.
63. Сулейменова Р.А. Социальная коррекционно-педагогическая поддержка как путь интеграции детей с ограниченными возможностями// Сб.Мат. Респ. Семинара «Проблемы включения детей со специальными образовательными потребностями в общеобразовательный процесс». – Алма-ты: Раритет, 2002. – С. 16.
64. Кусаинов А.К., Аргынов А.Х., Жумақанова Р.А. (2008). Профессиональная подготовка взрослого населения в области инклюзивного образования: методическое пособие. –Алматы: ROND&A,–120 с.
65. Всеобщая декларация прав человека от 10.12.1948 г., Статья 26.
66. Конвенцией ЮНЕСКО о борьбе с дискриминацией в образовании, Статья 4.
67. Зинченко О.В. Философские основания инклюзии и принципы инклюзивного образования [Электронный ресурс] [URL:http://nsportal.ru/shko;a/korretcionnaya-pedagogika/library/2015/10/25/filosofskie-osnovaniya-inklyuzii-i-printsipy](http://nsportal.ru/shko;a/korretcionnaya-pedagogika/library/2015/10/25/filosofskie-osnovaniya-inklyuzii-i-printsipy).

68. Инклюзивное образование. Выпуск 1.- М.: Центр «Школьная книга», 2010.- 272 с.

69. Козырева О.А. Создание инклюзивной образовательной среды как социально-педагогическая проблема // Вестник Томского государственного педагогического университета, 2014 №1(142).

70. Методические рекомендации по организации интегрированного (инклюзивного) образования детей с ограниченными возможностями в развитии. (Письмо МО и Н от 16 марта 2009 года № 4-02-4/450.).

71. Об утверждении Государственной программы развития образования Республики Казахстан на 2011 - 2020 годы, стр.37 .

72. Р.А. Сулейменова. Методологические подходы к развитию инклюзивного образования в РК. «Открытая школа» №7 (118), сентябрь 2012.

73. «Инструктивно-методическое письмо «Об особенностях организации образовательного процесса в общеобразовательных школах РК в 2018-2019 году.: Поддержка инклюзивного образования)

74. Н.Ш. Ахметова, К.С. Тебенова, В.В. Боброва, Л. В. Брацке. **Научно-практический подход к инклюзивному образованию в Казахстане** Карагандинский Государственный Университет им. Букетова *Актуальные проблемы современности*. - 2010. - № 5. - С. 21 - 23

75. https://studwood.ru/1289950/pedagogika/inklyuzivnoe_obrazovanie_v_respublike_kazahstan. Инклюзивное образование в Республике Казахстан.

76. Holahan, A., & Costenbader, V. (2000). A comparison of developmental gains for preschool children with disabilities in inclusive and self-contained classrooms. *Topics in Early Childhood Special Education*, 20, 224 –235.

77. Магауова А.С. Компетентностно-ориентированные модели подготовки будущих педагогов-психологов.- *Инновационная деятельность в образовании: Материалы XII Международной научно-практической конференции. Часть I* //

под общей редакцией Г.П. Новиковой. – Ярославль-Москва: Издательство «Канцлер», 2018. – 520 с.

78. Кириленко Н.П. ФГБОУ ВПО «Саратовский государственный Университет им. Н.Г. Чернышевского. Электронный научный журнал «Современные проблемы науки и образования»» №6.2014.

79. Тебенова К.С., Н.Н.Омарова. О деятельности консультативно-практического центра инклюзивного образования при вузе: цель, задачи, направления деятельности. «Открытая школа» №7 (128), сентябрь 2013.

80. Cameron C., Moss P. (2011). *Social Pedagogy and Working with Children and Young People. Where care and education meet*. Edited by Gallaudet University Press: Jessica Kingsley Publishers.)

81. BARR, H. (1989) *Social Work in its European Context* (London, CCETSW).

82. MARCON, P. (Convener) (1988) *Educateurs in the Europe of 1992* (University of Rome, Private Circulation).

83. TUGGENER, H. (1989) The role of the socialpedagogue. An outline of the European model, in: D. STANLEY (ed) *New Horizons in Group Care for Children* (Surbiton, Social Care Association).

84. TUGGENER, H. (1971) *Social Work* (German Text). (Wenheim/Berlin/Basel, Verlag Julius Beltz).

85. COURTIOUX, M. *et al.* (1986) *The Socialpedagogue in Europe - Living with Others as a Profession* (Zurich, FICE)

86. DAVIES JONES, H. (1986) The profession at work in contemporary society, in: M. COURTIOUX *et al.* (Eds) *The Socialpedagogue in Europe* (Zurich, FICE).

87. DAVIES JONES, H. (1992) The social educator in Western Europe, in: T.

88. TUGGENER, H. (1986) Social pedagogics as a profession - a historical survey, in: M. COURTIOUX *et al.* (Eds) *The Socialpedagogue in Europe* (Zurich, FICE).

89. HEYWOOD, J. (1978) *Children in Care* (London, Routledge and Kegan Paul).

- 90.DAVIES JONES, H. (1994) *Social Workers or Social Educators?The international Context for Developing Social Care* (London, NISW).
- 91.REDL, F. & WINEMAN, D. (1965) *Controls from Within* (New York, Free Press).
- 92.KALCHER.J. (1986) Professional nomenclature, in: M. COURTILOUX *et al.* (Eds) *The Socialpedagogue in Europe* (Zurich, FICE).
- 93.SOCIAAL PEDAGOGISCH WERKER (1992) *Beroepsprofiel Spruyt, Van Mantgem and D E Does BV/Leiden.*
- 94.TEN HAVE, T. T. (1971) *L'Agologie* (Brussels, Service Social Ecole Normale).
- 95.VANBEUGEN, M. (1968) *Social Technologie* (N V Assen, Van Gorcum and Comp.).
- 96.BRAUNS, H. & KRAMER, D). (1986) *Social Work Education in Europe* (Frankfurt A M, Deutscher Verein fur Offentliche und Private Fugerge).
- 97.BLONDEN, P. (1991) Social work education for European mobility. Is a European professional profile possible? *Issues in Social Work Education*, 11(1)
- 98.VANDERVEN, K. & MATTINGLY, M. (1982) *Conference on Research in Child Care Education. Executive Summary*, (University of Pittsburgh).
- 99.WAGNER, R. (1988) *Residential Care: A Positive Choice* (London, HMSO).
- 100.UTTING, W. (1991) *Children in the Public Care A Review of Residential Child Care* (London, HMSO).
- 101.SKINNER, A. (1992) *Another Kind of Home. A Review of Residential Child Care*, (Edinburgh, HMSO).
- 102.WARNER, N. (1992) *Choosing with Care* (London, HMSO).
- 103.David Mitchell (2008).“What Really Works in Special and Inclusive Education (Using evidence-based teaching strategies)” by Routledge2 Park Square, Milton Park, Abingdon, Oxon OX14 4RN
- 104.Mathes, P., Howard, J., Allen, S., & Fuchs, D. (1998). Peer-assisted learning strategies for first-gradereaders: respondingto the needs ofdiverse learners. *ReadingResearchQuarterly*, 33(1), 62-94.Retrieved from ERIC database.
- 105.Morgan, P., Young, C.,& Fuchs, D. (2006). Peer-assisted learningstrategies: an effective Intervention foryoung readers. *InsightsonLearningDisabilities*, 3(1), 23-

42. www.psu.edu.

106. Fuchs, D., & Fuchs, L. (2005). Peer-assisted learning strategies: promoting word recognition, fluency, and reading comprehension in young children. *The Journal of Special Education*, 39(1), 34-44. Doi: 10.1177/00224669050390010401.

107. Topping, K. J., & Ehly, S. W. (1998). Peer-assisted learning. Mahwah, N.J.: L. Erlbaum Associates.

108. Sutherland, K. S., Wehby, J. H. and Gunter, P. L. (2000). 'The effectiveness of cooperative learning with students with emotional and behavioral disorders'. *Behavioral Disorders*, 25(3), 225-238.

109. Swanson, Y. L. and Hoskyn, M. (1998). 'Experimental Intervention research on students with learning disabilities: A meta-analysis of treatment outcomes'. *Review of Educational Research*, 68(3), 227-321

110. Johnson, R. T., & Johnson, D. W. (1994). An overview of cooperative learning. In J. Thousand, A. Villa, & A. Nevin (Eds.), *Creativity and collaborative learning* (pp. 1-20). Baltimore: Brookes Press.

111. Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (1993). *Cooperation in the classroom* (6th ed.). Edina, MN: Interaction Book Company.

112. Mehta, S., & Kulshrestha, A. K. (2014). Implementation of cooperative learning in science: A developmental-cum-experimental study. *Education Research International* (Article ID 431542), 1-7.

113. Jolliffe, W. (2005, September). *The implementation of cooperative learning in the classroom*. Paper presented at the British Educational Research Association Annual Conference, University of Glamorgan, UK.

114. Luebbe, B. M. (1995). *Team accelerated instruction (TAI): Mathematics*. Educational Programs That Work. JDRP No. 84-5 (3/23/84). Baltimore, MD: Johns Hopkins University.

115. Cox, J. (n.d.). *Teaching strategies: The three-step interview*. Retrieved from <http://www.teachhub.com/teaching-strategies-three-step-interview>

116. Englemann, S. E. (1968). Relating operant techniques to programming and teaching. *Journal of School Psychology*, 6, 89-96.

2. Kim, T. & Axelrod, S. (2005). [Direct Instruction: An Educators' Guide and a Plea for Action](#). *The Behavior Analyst Today*, 6(2), Page 111-123

117. Becker, W. C., & Englemann, S. (1978). *Analysis of achievement data on six cohorts of low-income children from 20 school districts in the University of Oregon*

Direct Instruction Follow Through model.(Technical report 78-1). Eugene: University of Oregon.

118.Tichá,R.,Abery,B.,Johnstone,C.,Poghosyan,A.,&Hunt,P.(Eds.)(2018).*Inclusive Education Strategies: A Textbook*. Minneapolis, MN, USA: University of Minnesota; Yerevan, Armenia: UNICEF Armenia & Armenian State Pedagogical University.

119.Engelmann, S., & Carnine, D. (1991). *Connecting math concepts*. Chicago: Science Research Associates.

120.Becker, W. C., & Carnine, D. W. (1980). Direct instruction: An effective approach to educational intervention with the disadvantaged and low performers. In B. B. Lahey & A. E. Kazdin (Eds.), *Advances in clinical child psychology* (Vol. 3, pp. 429–473).New York: Plenum Publishing Corporation.

121.Stewart,K.(2009).Kindergarten crunch: Lack of playtime killing joy of learning, says advocates. *The Salt Lake Tribune*.

122.Ляхин Р.А. Социально-педагогический потенциал народной игры в инклюзивном образовании. Историческая и социально-образовательная мысль. 2016. Том 8. № 5. Часть 3. с.- 96-100.

123.Paylozyan, Z. (2007). *Playing with letters*. Yerevan: Van Aryan.

124.Paylozyan,Z.(2017).*Games from Aie-Ben Planet*. Yerevan: VMV-PRINT.

125.Superdata.(2016).*SuperDataResearch|Gamesdataandmarketresearch »Worldwide digital games market*. Retrieved February 12, 2018, from <https://www.superdataresearch.com/market-data/market-brief-year-in-review/>

126.Michael, D., & Chen, S. L. (2006). *Serious games: games that educate, train and inform*.Thomson Course Technology.

127.Koster, R. (2013). *A theory of fun for game design*.

128.Markets and Markets. (n.d.).*Serious Game Market worth \$5,448.82 Million by 2020*. Retrieved February 14, 2018,from <http://www.marketsandmarkets.com/PressReleases/serious-game.asp>

129.Sauve, L., Senecal, S., Kaufman, D., Renaud, L., & Leclerc, J. (2011). The Design of Generic Serious Game Shell. In *International Conference on Information Technology Based Higher Education and Training* (pp. 1–5). IEEE.<https://doi.org/10.1109/ITHET.2011.6018675>

130.Guillén-Nieto, V., & Aleson-Carbonell, M. (2012). Serious games and learning effectiveness: The case of It's a Deal! *Computers & Education*, 58(1), (pp. 435–448). <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.07.015>

131. CISCO. (2017). Cisco Visual Networking Index: *Global Mobile Data Traffic Forecast Update, 2016–2021 White Paper* - Cisco. Retrieved January 30, 2018, from <http://www.cisco.com/c/en/us/solutions/collateral/service-provider/visual-networking-index-vni/mobile-white-paper-c11-520862.html>
132. Gikas, J., & Grant, M. M. (2013). Mobile computing devices in higher education: Student perspectives on learning with cellphones, smartphones & social media. *The Internet and Higher Education*, 19, (pp. 18–26). <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2013.06.002>
133. AccessibleUniversity. (2016). *Defining Accessibility* - Accessible University. Retrieved January 30, 2018, from <http://www.accessibleuniversity.com/accessibility-basics/defining-accessibility>
134. Holger, O., Tufiño, R., & Estévez, J. (2017). Hacia la construcción de un dispositivo de asistencia para personas no videntes en el juego de cuarenta. *Enfoque UTE*, 8(4), (pp. 27–40). <https://doi.org/10.29019/enfoqueute.v8n4.170>
135. Acosta, T., & Luján-Mora, S. (2017). Análisis de la accesibilidad de los sitios web de las universidades ecuatorianas de excelencia. *Enfoque UTE*, 8(1), (pp. 46–61). <https://doi.org/10.29019/enfoqueute.v8n1.133>
136. IGN. (2014). *I'm a Disabled Gamer and This is My Story*. Retrieved February 9, 2018, from <http://www.ign.com/articles/2014/05/30/im-a-disabled-gamer-and-this-is-my-story> International Game Developers Association (IGDA) — Всемирной Организации Здравоохранения (2011)
137. WebAIM. (2013). *Cognitive Disabilities*. Retrieved February 14, 2018, from <http://webaim.org/articles/cognitive/> (Всемирная Организация Здравоохранения, 2001)
138. Rello, L., Bayarri, C., Otal, Y., & Pielot, M. (2014). A computer-based method to improve the spelling of children with dyslexia. In *Proceedings of the 16th international ACM SIGACCESS conference on Computers & accessibility - ASSETS '14* (pp. 153–160). New York, USA: ACM Press. <https://doi.org/10.1145/2661334.2661373>
139. Durango, I., Carrascosa, A., Gallud, J. A., & Penichet, V. M. R. (2015). Using Serious Games to Improve Therapeutic Goals in Children with Special Needs. In *Proceedings of the 17th International Conference on Human-Computer Interaction with Mobile Devices and Services Adjunct - MobileHCI'15* (pp. 743–749), New York, USA: ACM Press. <https://doi.org/10.1145/2786567.2793696>
140. Confederación Española de Organizaciones Empresariales (CEOE). (n.d.). *Serious Games* CEOE - Aplicaciones de Android en Google Play. Retrieved February 12, 2018, from <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.prevencontrol.seriousgamesceoe&hl=es>

141. Woofie Games. (2017). *Multi Surgery Doctor Hospital* Aplicacion esde Androiden Google Play. Retrieved February 11, 2018, from <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.woofie.multi.surgery>
- WorldHealthOrganization. (2001). *International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF)*.
142. United Nations. (2017). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD)*. Retrieved January 19, 2018, from <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html>
143. Алмакаева А.А. (2016). // «Социально-педагогическая поддержка лиц с ограниченными возможностями здоровья: теория и практика»-материалы II Всероссийской научно-практической конференции-Ялта: РИО ГПА, 2016.- 387с
144. Д.В. Горобец, Е.С. Горобец. (2017). Тьюторское сопровождение обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в условиях высшей школы Особенности развития инклюзивного образования: международный опыт и отечественная практика. Материалы международной научно-практической конференции. Национальная академия образования им. И. Алтынсарина. - Астана: НАО им. И. Алтынсарина, - 367 с.
145. Тьюторство: концепции, технологии, опыт. Юбилейный сборник, посвященный 10-летию тьюторских конференций. 1996-2005. [Текст] / – Томск. Типография «М-Принт», 2005. – 296 с.
146. Ковалева, Т.М. Открытые образовательные технологии как ресурс тьюторской деятельности в современном образовании [Текст] / Т.М. Ковалева // Тьюторское сопровождение и открытые образовательные технологии: сборник статей. – М.: МИОО, 2008. – С. 8- 16.
147. Программа действий по развитию человеческих ресурсов на 2007-2013 годы, Вильнюс, 2006 год.
148. *Varanauskienė I., Kossewska J. (2012). Профессиональное консультирование детей и молодежи с особыми образовательными потребностями: параметры идеальной модели: научное исследование (6-е изд). Издатель: Pearson*
149. Борисова, Н. В. Инклюзивное образование: право, принципы, практика [Текст] / Н. В. Борисова, С. А. Прушнинский. — М.: Инфра — М, 2011. — 205 с.

150. Бабкина, Н. В. Психологическое сопровождение детей с ЗПР в общеобразовательной школе [Текст] / Н. В. Бабкина // Дефектология. — 2011. — № 4. — С. 12–17.
151. Буковцова, Н. И. Инклюзивное образование детей с ограниченными возможностями здоровья: проблемы и перспективы [Текст] / Н. И. Буковцова. — М.: МГППУ, 2011. — 286 с.
152. Организация образовательной среды для детей с особенностями психофизического развития в условиях интегрированного обучения [Текст]: учеб. —метод. пособие / С. Е. Гайдукевич [и др.]; под общ. ред. С. Е. Гайдукевич, В. В. Чечета. — Минск: БГПУ, 2006. — 98 с.
153. Хитрюк, В. В. Основы инклюзивного образования [Текст] / В. В. Хитрюк. — Барановичи: РИО БарГУ, 2014. — 136 с.
154. Музафарова Е.А. Технологии инклюзивного образования как средства для создания безбарьерного обучения детей с ОВЗ // Образование и воспитание. — 2016. — № 5. — С. 89-91
155. Сунцова А.С. Теории и технологии инклюзивного образования: учебное пособие. — Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет», 2013. — 110 с.
156. Государственная программа развития образования Республики Казахстан на 2011 – 2020 годы
157. Кусаинов А.К., Аргынов А.Х., Жумаканова Р.А. (2008). Профессиональная подготовка взрослого населения в области инклюзивного образования: методическое пособие. — Алматы: ROND&A, — 120 с.
158. Альфред А. Индивидуальная психология как путь к познанию и самопознанию человека «наука жить». — Киев, 1997. — С. 57-58.
159. Gallagher, J.J. (1988). National agenda for educating gifted students: Statements of priorities. *Exceptional children*, 55, 107-114.
160. Whitmore, J.R., & Maker C.J. (1985). *Intellectual giftedness in disabled persons*. Rockville, MD: Aspen.
161. Willard-Holt, C. (1994). *Recognizing talent. Cross-case study of two high potential students with cerebral palsy*. Storrs: National Research Center on the Gifted and Talented, University of Connecticut.
162. Выготский, Л. Педагогическая психология. Москва, АСТ Астрель, 2010.
163. Яковлева Г.В., Кондакова О.Н. Условия развития одаренности у детей с ограниченными возможностями здоровья. // Сибирский педагогический журнал. — 2012. — № 3. — С. 270-273.
164. Хрусталева Т.М. Возрастные особенности проявления социальной одаренности школьников. // Сибирский педагогический журнал. — 2011. — № 10. — С. 170-176.
165. Юркевич В.С. Одаренный ребенок Одаренный: иллюзия и реальность. Книга для учителей и родителей. — М: Просвещение, учебная литература, 1996. — 136 с.

165. Магауова А.С., Махамбетова Ж.Т. Основные тенденции инклюзивного образования в Республике Казахстан. Саясат-Policy. №9/2018. стр.4-9.
166. Щербинина О. С. Социально-педагогическая поддержка одаренных детей в системе непрерывного образования. Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова 2013, Том 1. Стр.64-67
167. Выготский Л.С. Педагогическая психология.- М.: «Педагогика-Пресс», 1999.-536 с.
168. Словарь по социальной педагогике/авт.-сост.Л.В.Мардахаев.-М.:Изд. центр «Академия»,2002.-368 с.
169. Смолонская А. Н. Сущность социально-педагогической поддержки особых детей
Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социокенетика. 2011, Том 17. Стр.99-104.
170. Социальная работа с инвалидами: учебное пособие / коллектив авторов; под ред. Н.Ф. Басова. — М.: КНОРУС, 2012. — 400 с. — (Для бакалавров).
171. Мищик Л.И. и др. Психолого-педагогическая концепция специальности «Социальная педагогика» // Гуманизация образования. 1994. № 1.
172. Овчарова Р.В. Справочная книга социального педагога, М., 2001.
173. Социальная педагогика: Курс лекций / Под общ.ред. М.А. Галагузовой. М., 1999.
174. Шакурова М.В. Методика и технологии работы социального педагога. М., 2002.
175. Титова Г.Ю., Ермилова А.И. Принципиальные положения содержательного подхода к профессиональной подготовке специалистов «социальный педагог» со специализацией «Социально-психологическое консультирование населения»//Вестник Томского Государственного Педагогического Университета. 2003. Выпуск 2 (34). С.79-82.
176. Нейман, В., Гутенбруннер, С., Фиалка-Мозер, В., Христодулу, Н., Варела.Е., Giustini, A., & Delarque, A. (2010). Междисциплинарная команда, работающая в области физической и реабилитационной медицины. Журнал восстановительной медицины, 42 (1), 4-8
177. Альтман, И. М., Свике, С Попугаем, Д., & Малец, Ж. Ф. (2010). Эффективность реабилитации по месту жительства после черепно-мозговой травмы у 489 человек по сравнению с теми, кто был выписан досрочно. Архив физической медицины и реабилитации, 91 (11), 1697-1704, Biodex Medical Systems (2017). Извлечено из: www.biodex.com
178. И. Прудникова, И. Зогла. Физическое, эмоциональное и социальное равновесие подростков: концепция педагогической помощи и социальной

реабилитации. Социальное обеспечение. Междисциплинарный подход. 2017. 7 (1).

179. Казакова Е.И. Процесс психолого-педагогического сопровождения// На путях к новой школе: материалы науч. конф./ Образовательный центр «Участие» [Спб].-2009.-№1.-С.36-46.

180. Шилова Е.В. Психолого-педагогическое медико-социальное сопровождение ребенка - необходимое условие полноценного развития и социальных гарантий в области образования [Электронный ресурс].-Режим доступа: <http://www.karelia.info/file.cgu?id=241>

181. Алехина С.В., Вачко И.В. Методологические подходы к психолого-педагогическому сопровождению инклюзивного процесса в образовании// Сибирский педагогический журнал.-2014.-№5.-С.97-103.

182. Сартан М.Н. Как это делается в Питере// Школьный психолог.-2000.-№10.-С.3-5.

183. Романенкова Д.Ф., Романович Н.А. Задачи и направления деятельности специалистов комплексного сопровождения инклюзивного обучения инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в профессиональной образовательной организации // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 5.; URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=25163> (дата обращения: 21.07.2019).

184. Мартынова Е.А., Романенкова Д.Ф., Романович Н.А. Формирование профессионально-прикладных компетенций педагогов профессионального инклюзивного образования: монография// Современные образовательные технологии: педагогика и психология. - Новосибирск: Изд-во ЦНПС, 2015.- Кн.16. Гл.8.-С.163-182.

185. Кириленко Н.П. Специфика профессиональной деятельности социального педагога в решении проблем инклюзивного образования// Современные проблемы науки и образования.-2014.-№6.; URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=16642> (дата обращения: 20.08.2019)

186. Новые ценности образования. Родители и школа-партнеры.-М.:2004, Вып.1 (16).-130с.

187. Науменко Ю.В., Науменко О.В. Интегрированное образование: гармонизация отношений ребенка с ограниченными возможностями здоровья и сверстников // Социальная педагогика.-2013.-№4.-С.57-66.

188. Janet Kay (2007). *Behavioural, Emotional and Social Difficulties. SEN in the yearly years*. Continuum International Publishing Group.-p.148

МЕЖДУНАРОДНОЕ СОТРУДНИЧЕСТВО В ОБЛАСТИ ПОДГОТОВКИ ДОКТОРАНТОВ

КазНУ им. аль-Фараби стал первым вузом Казахстана, подписавшим 16 сентября 2003 г. Болонскую Декларацию (Италия) и сегодня занимающий лидерство в международных рейтингах. По результатам исследования международного агентства QS в рейтинге лучших вузов мира КазНУ занимает 220 место. В глобальном рейтинге «UI GreenMetricRankingofWorldUniversities» КазНУ занял 172 место и таким образом вошел в топ-200 самых экологичных университетов мира. В февраля 2014 года Казахскому национальному университету им. аль-Фараби было доверено возглавить ГлобальныйхабUnitedNationAcademicImpact (Академическое влияние ООН) по вопросам устойчивого развития.



Рисунок 1. Профессор Магауова Акмарал Сабитоллаевна со студентами КазНУим.аль-Фараби

В условиях интеграции в единое мировое образовательное пространство университет перешел на современную трехступенчатую систему подготовки кадров “бакалавриат-магистратура-докторантура PhD”. Реализация

образовательных программ докторантуры осуществляется в тесном сотрудничестве с ведущими зарубежными организациями образования и науки. Благодаря обширным международным связям университета, докторанты имеют возможность выезжать для обучения и стажировок в зарубежные вузы и исследовательские центры.

Подписано трехстороннее соглашение о сотрудничестве по подготовке докторантов между *Казахским Национальным Университетом им. Аль-Фараби* (Республика Казахстан), профессором *Магауовой Акмарал Сабитолаевной* (Республика Казахстан) и профессором *Винцентасом Ламанаускасом* (Литва). Целью данного Соглашения является развитие сотрудничества ученых в процессе интернационализации образования и науки.

Докторант Казахского Национального Университета специальности «Социальная педагогика и самопознание» Махамбетова Жамиля Таргыновна проходила научную стажировку с 1-30 марта 2019 года в Шяуляйском университете (г.Шяуляй, Литва). Научная стажировка была организована профессором, доктором педагогических наук, руководителем научно-методического центра «ScientiaEducologica» Винсентасом Ламанаускасом (Шяуляйский университет, Шяуляй, Литва) и доктором педагогических наук, профессором кафедры педагогики и образовательного менеджмента, академиком МАНПО Магауовой Акмарал Сабитоллаевной (КазНУ им. аль-Фараби, Алматы, Казахстан).

Для нас большая честь встретиться с Винсентасом Ламанаускасом, профессором, доктором Института образования Шяуляйского университета, руководителем научно-методического центра "Scientia Educologica", ученым, имеющим широкий круг научных интересов в области образования, таких как проблемы естественнонаучного образования, политика образования, философия образования, диагностика образования, методология исследований в области образования и т. д.



Рисунок 2. Официальная встреча с главой Института Образования профессором DaivaMalinauskienė и профессором VincentasLamanauskas

Шяуляйский университет - крупнейшее высшее учебное заведение в Северной Литве. В университете обучение ведется не только в бакалавриате, магистратуре и докторантуре, но и в области повышения квалификации, неформального образования населения, дополнительного образования, подготовки выпускников колледжей к поступлению в магистратуру. В университете функционируют научные институты, дистанционное обучение и создана гимназия Шяуляйского университета.

PhD student Makhambetova Zh.T. посещала консультации и занятия профессора Винцентаса Ламанаускаса. На консультациях обсуждалась тема диссертации, которая связана с проблемой подготовки специалистов для профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования, инструменты исследования, предполагаемые страны для сравнения подготовки социальных педагогов, современные методы анализа и обработки результатов исследований а также этика исследования. Профессор ознакомил докторанта с формой и структурой написания диссертаций за рубежом.

Обсуждались вопросы и проблемы при написании статей в научные журналы.

Докторант посещала лекции и практические занятия профессора по модулю Educational Research Methods/Педагогические методы исследования.



Рисуну

к 3. Лекция профессора Vincentas Lamanauskas

За период стажировки в библиотеке университета изучалась зарубежная литература по теме диссертации: статьи, учебные пособия, авторефераты диссертаций зарубежных исследователей.



Рисунук 5. Профессор Vytautas Gudonis и студенты в библиотеке Шяуляйского университета

Рисунук.6. Библиотека Шяуляйского Университета

Было организовано посещение Шяуляйской гимназии Дидждвариса и Государственного учреждения Шяуляйской школы иезуитов. Гимназия имеет свою историю. В гимназии кабинет социального педагога, психолога и проф.ориентации. Классы хорошо оборудованы, есть места для отдыха учеников, а также спортивный зал. Был показан фильм о гимназии, выпускники которой являются студентами лучших университетов мира и общественными деятелями Литвы.

Шяуляйская школа иезуитов предназначена для обучения школьников с 1-го по 4-классы.



Рисунок.6.С профессором Dalia Augienė и Рисунок.7. В музее Природы в Шяуляйском студентами Erasmus+университете

Также были реализованы культурные мероприятия: экскурсия в Шяуляйский музей велосипедов, Музей фотографии, а также музей Природы. В музее Природы собраны уникальные экспонаты фауны Литвы.

Профессор дал ценные рекомендации и пожелания по написанию диссертации. Считаю, что организация таких научных стажировок вносят большой вклад в международное сотрудничество ученых разных стран в подготовке научно-педагогических кадров.

ДИДАКТИЧЕСКИЙ МАТЕРИАЛ



Рисунок -1. Цель социальной педагогики- «Алмазная модель»CameronC., MossP. (2011). *Social Pedagogy and Working with Children and Young People. Where care and education meet.* Edited by Gallaudet University Press:Jessica Kingsley Publishers.p.38

Таблица 1-Сущность понятия «Компетенция»

№	Автор определения компетенция	Сущность
1.	Абдалина.Л.В. Развитие профессионального педагога: от теории к практике: монография.М.,2008.	совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых для качественной продуктивной деятельности к ним...
2.	Толковый словарь Ушакова	1. Круг вопросов, явлений, в которых данное лицо обладает авторитетностью, познанием, опытом. 2. Круг полномочий, область подлежащих чьему-нибудь ведению вопросов, явлений (юр.).
3.	А.Г. Сергеев.Компетентность и компетенции в образовании: монография.Владимир. ,2010	В переводе с латинского competentia Означает круг вопросов, где человек хорошо осведомлен, обладает познаниями и опытом. В этой области человек обладает соответствующими способностями, позволяющими ему обоснованно судить об этой сфере, действовать в ней. Образовательные компетенции обусловлены личностным подходом к образованию, проявляются, а также проверяются только в процессе выполнения определенных действий.
4	http://www.niro.nnov.ru/?id=980	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.
5	Профессиональные компетенции социальных педагогов. Концептуальная основа. http://aieji.net/wp-content/uploads/2013/01/Professional-competences-RU.pdf	потенциал действий социальных педагогов, связанный с определённой задачей, ситуацией или контекстом, т.е. социально-педагогическая работа, которая включает в себя знание и опыт, интеллектуальные, физические и социальные навыки, а так же отношения имотивацию.
6	Исаева Т. Е. Классификация профессионально-личностных компетенций вузовского преподавателя // Педагогика . – 2006. – №9.	сложное явление, определенное качество восприятия человеком действительности, которое подсказывает наиболее эффективный способ решения жизненных ситуаций. А компетенции преподавателя – уникальная система профессионально-личностных качеств человека, знаний и умений, объединенных гуманно-ценностным отношением к окружающим, творческим подходом к труду, постоянной нацеленности на личностное и профессиональное совершенствование, используемых для освоения педагогических ситуаций,

		в процессе чего создаются новые смыслы деятельности, явления, объекты культуры, способствующие достижению нового качества общественных отношений.
7	Э. Шорт	владение ситуацией в условиях изменяющейся окружающей среды, это способность реагировать на воздействие среды и изменять ее»
8	Профессиональные компетенции социальных педагогов. Концептуальная основа. Монтевидео. 18.12.2005	Потенциал действий социальных педагогов, связанный с определенной задачей, ситуацией или контекстом, т.е. социально-педагогическая работа, которая включает в себя знание и опыт, интеллектуальные, физические и социальные навыки, а также отношения и мотивацию

В узком смысле, объектом инклюзивного образования являются дети с ограниченными возможностями. В широком смысле объект-все дети, независимо от их физических, психических, интеллектуальных, культурно-этнических, языковых и иных особенностей.

Таблица 2 - Сущность понятия «Инклюзивное образование»

	Автор определения инклюзивное образование	Сущность понятия «Инклюзивное образование»
	1	2
1.	Сибирский пед. журнал №9.2012. Курмышева Л.К. стр.221-222	Инклюзивное образование исключает любую дискриминацию и делает процесс обучения доступным для всех. Достигается это путем модернизации школ, в первую очередь перепланировки учебных классов, а также разработки новой учебной программы
2.	Инклюзивное образование в Казахстане: состояние, перспективы, Есиркепова В.Ж., магистр пед.наук, АпкГПИ им. Ы.Алтынсарина, г.Аркалык	Фр. Inclusive-включающий в себя, лат include-заключаю, включаю)-процесс развития общего образования, который подразумевает доступность образования для всех, в плане приспособления к различным нуждам всех детей, что обеспечивает доступ к образованию для детей с особыми потребностями.
3.	Казакова. Л.А. содержание инклюзивного воспитания: вариативный подход. Upbrining and training questions	гармоничное взаимодействие здоровых людей и людей с ограниченными возможностями здоровья, приобретение опыта социальных отношений, формирование полезных для всех социальных навыков, включение активных процессов личностного саморазвития.
4.	Inclusive education for persons with disabilities and development cooperation /Document drawn up by the Technical Group	Process aimed at guaranteeing the right to education for all, independently from diversities, disabilities or psychophysical, socioeconomic and cultural disadvantages. Процесс, направленный на обеспечение права на

	“Inclusive Education” of the Italian Cooperation Action Plan for Disability, adopted by the DGCS directional committee in 2013.	образование для всех, независимо от разнообразия, инвалидности или психофизических, социально-экономических и культурных недостатков.
5.	Перфильева М.Ю., Симонова Ю.П., Прушинский С.А.	Организация процесса обучения, при которой все дети, независимо от их физических, психических, интеллектуальных, культурно-этнических, языковых и иных особенностей, включены в общую систему образования и обучаются вместе со своими сверстниками в общеобразовательных школах общего типа, где учитываются их особые образовательные потребности и, где им оказывается необходимая специальная поддержка.
6	Loreman, T., Deppeler J., Harvey D.	Полное включение детей с разнообразными способностями во все аспекты школьной жизни. Это включение предполагает изменение и адаптацию обычных школ и классов для удовлетворения потребностей всех детей.
7.	Риски инклюзивного образования. М.Р.Хуснутдинова. Московский гос. психолого-педагогический университет, Москва(Россия). Образование и наука. Том 19, №3.2017/The Education and Science Journal. Vol.19, №3.2017	Обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей
8.	Концептуальные подходы к развитию инклюзивного образования в РК	Государственная политика, обеспечивающее постоянное совершенствование общего образования, которое должно быть доступно всем без исключения детям (в том числе с особыми образовательными потребностями) и гарантирующая им специальные условия и необходимую социальную и психолого-педагогическую поддержку
9.	Сулейменова Р.А.	Это политика государства, направленная на устранение барьеров, которые разъединяют детей, на полное включение всех детей в общеобразовательный процесс и их социальную адаптацию, несмотря на возраст, пол, этническую, религиозную принадлежность, отставание в развитии или экономический статус, путем активного участия семьи, коррекционно-педагогической и социальной адресной поддержки персональных нужд ребенка и адаптации не ребенка, а среды к индивидуальным особенностям образовательным потребностям детей, т.е. путем создания адекватных образовательных условий.

Таблица 3: -Социальные педагоги в Европейском Союзе. Звания, центры профессионального обучения, продолжительность обучения и практических занятий

DAVIES JONES, H. The Social Pedagogues in Western Europe - some implications for European interprofessional

care.http://www.davidlane.org/children/chaug/aug2000/social_pedagogues.htm

Социальные педагоги в Европейском Союзе. Звания, центры профессионального обучения, продолжительность обучения и практических занятий								
	Бельгия	Дания	Франция	Германия	Италия	Люксембург	Нидерланды	Испания
Профессиональный титул	Educateur Social	Paedagog	Educateur Specialise	Sozial pad-igoe(e/in)	Educatore Professionale	1) Educateur Gradue 2) Educateur	Social Pedagog	Educador Especializado
Главное учреждение профессионального обучения	Профессиональные школы	Профессиональные школы	Профессиональные школы	Колледжи ВО и университеты	Профессиональные школы со связью с университетом	Профессиональные школы (1) и (2)	Политехнические учреждения	Профессиональные школы в университетах
Продолжительность обучения	3 года	3 года 5 мес.	3 года	4 года	3 года	3 года (1) и (2)	4 года	3 года
Продолжительность практического обучения	30 недель	1 год 3 мес.	60 недель	Колледжи ВО 1 год + 20 недель	30 недель	(1) 22 недели (2) 34 недели	1 год (minimum)	27 недель

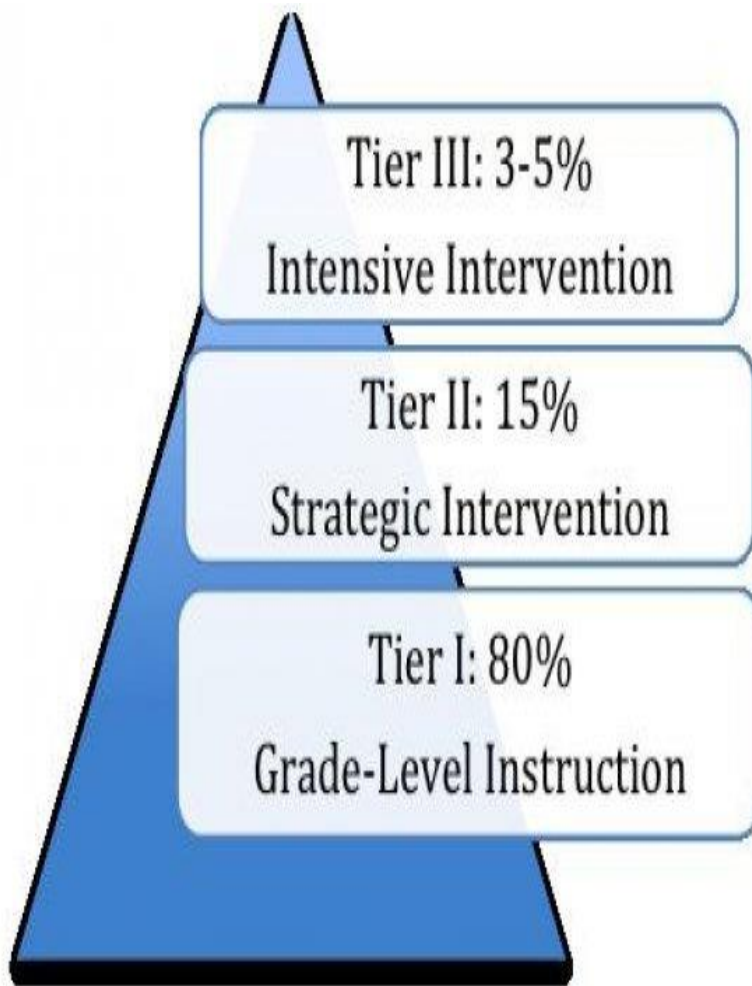


Рисунок-2. Модель обучения, основанная на активном использовании обратной связи Трехуровневая модель поддержки обучения RTI. Н. С. [Грозная2013](#). Инклюзивное образование за рубежом: поиски новых решений. «Синдром Дауна. XXI век», № 2 (11)

Таблица 4. Психические функции. Angel Jaramillo Alcázar, Sergio Luján-Mora, Luis Salvador-Ullauri. Inclusive Education: Mobile Serious Games for People with Cognitive Disabilities. Enfoque UTE, V.9-N.1, Mar.2018, pp. 53 - 66 <http://ingenieria.ute.edu.ec/enfoqueute/> e-ISSN: 1390-6542 / p-ISSN: 1390-9363

Категории	Субкатегории
Общие психические функции	<ul style="list-style-type: none"> - Функции сознания - Функции ориентации - Интеллектуальные функции - Общие психосоциальные функции - Темперамент и функции личности - Функции энергии и возбуждения - Функции сна - Общие психические функции, другие конкретные и неконкретные
<p>Специфические Психические Функции</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Функции внимания - Функция памяти - Психомоторные функции - Эмоциональные функции - Перцептивные функции - Мыслительные функции - Когнитивные функции более высокого уровня - Психические функции языка - Вычислительные функции - Психическая функция последовательности сложных движений - Опыт функций себя и функции времени - Специфические психические функции, другие установленные и не установленные

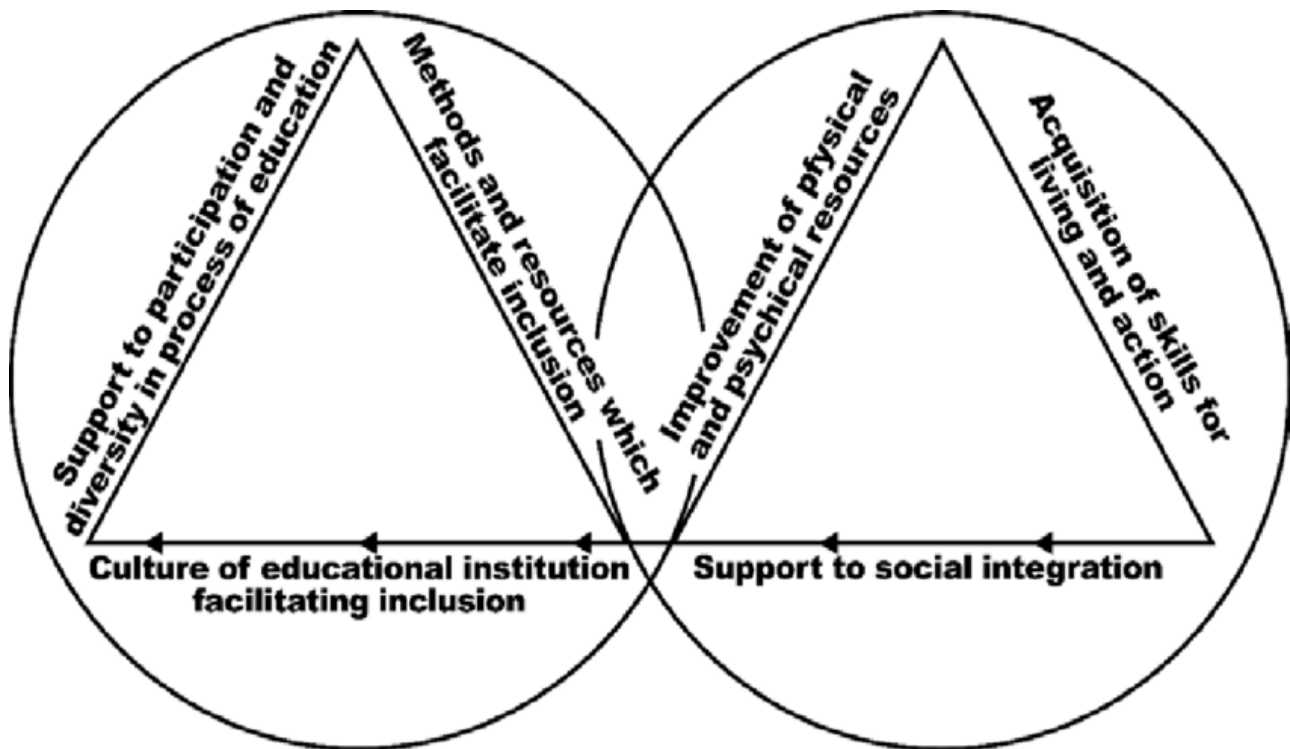


Рисунок 3.- Взаимодействие между аспектами инклюзивного образования и социальной реабилитации. I.Prudnikova, I.Zogla. (2017). Adolescents' physical, emotional and social balance: a concept of pedagogical assistance and social rehabilitation. *SocialWelfareinterdisciplinaryApproach*. 2017, 7 (1)

Таблица 1-Модель причастности человека к инклюзии Из выступления Тошitsuгу Отаке, RitsumeikanAsiaPacificUniversity, Япония (секция1: Стратегии превосходства высшего образования: исследование, образование и социальная ответственность) на конференции в КазНУ им. Аль-Фараби «Путь к мировому лидерству: гармония человеческого наследия и передовых технологий» (18-20.09.2019 г. Алматы, Казахстан)

Значение уникальности	Низкий уровень причастности	Высокий уровень причастности
Низкое	Исключение (экслюзия)- человек не рассматривается как член организации, но есть другие сотрудники или группы, которые являются членами.	Ассимиляция -индивид рассматривается как член, когда он соответствует организационным/доминирующим культурным нормам.
Высокое	Дифференциация -человек не рассматривается как член организации, но его уникальные характеристики рассматриваются как ценные и необходимые для успеха группы/.	Инклюзия (Включение) - человек рассматривается как член организации, а также разрешается/поощряется сохранять уникальность в рамках организации.

ГЛОССАРИЙ

- **Абилитация**-это лечебные и/или социальные мероприятия по отношению к инвалидам или морально подорванным людям (осуждённым и проч.), направленные на адаптацию их к жизни.
- **Аксиологический подход**- описывая смысловое содержание аксиологического подхода, исследователи США понимают под ним стержневые ценностные механизмы регулирования взаимосвязей всех членов инклюзивного класса, которые нацелены на максимизацию принятия специфики каждого учащегося и апробацию эмфатических контактов;
- **Безбарьерная среда**- это среда, в которой все виды преград для осуществления продуктивной жизнедеятельности людей с ограниченными возможностями максимально устранены. Это среда, в которой человек чувствует себя полноценно, самостоятельно, независимо и комфортно во всех смыслах: психологическом, культурном, физическом, социальном. Главным принципом *“безбарьерной среды жизнедеятельности”* (БСЖ) является доступность жилых и общественных зданий для людей с ограниченными возможностями.

БСЖ может быть сформирована за счет: использования пандусов и поручней во входных группах и внутри зданий; оснащения жилых помещений адаптационной оргтехниккой (кухни, жилые комнаты, санитарно-гигиенические места);

- **Взаимное обучение** - стратегия обучения, при которой студенты работают в небольших группах с определенным набором процедур;
- **Гомогенные и гетерогенные группы.** Учебные группы, объединяющие учащихся с одинаковыми или разнообразными потребностями в обучении для преподавания и обучения;
- **Дактилология**-своеобразная форма речи (общения), воспроизводящая посредством пальцев рук орфографическую форму слова речи, поскольку использует дактильную азбуку.
- **Дифференцированное обучение** - обучение в классе, отвечающее потребностям обучения учащихся, обычно проводимое в небольших группах;
- **Драма терапевтическое занятие**—это групповое действие, связанное с тесным эмоциональным взаимодействием людей, их активными действиями и взаимной рефлексией. Это действие, направленное на эмоциональное сплочение людей и преобразование их действий в некое значимое событие;
- **Здоровый образ жизни**—это деятельность, активность людей,

направленная на сохранение, укрепление и улучшение здоровья.

- **Инклюзия** (от inclusion - включение) – процесс увеличения степени участия всех граждан в социуме, и в первую очередь, имеющих трудности в физическом развитии. Он предполагает разработку и применение таких конкретных решений, которые смогут позволить каждому человеку равноправно участвовать в академической и общественной жизни. При инклюзии все заинтересованные стороны должны принимать активное участие для получения желаемого результата;
- **Инклюзивное образование** – создание и поддержание условий для совместного обучения в классе обычных детей и детей с ООП по разным образовательным программам;
- **Инклюзивное образование** (фр. *inclusif*-включающий в себя, лат. *include*-закрываю, включаю)- процесс развития общего образования, который подразумевает доступность образования для всех, в плане приспособления к различным нуждам всех детей, что обеспечивает доступ к образованию для детей с особыми потребностями;
- **Интеграция** - в переводе с латинского языка (*inteder* – целый) – процесс воссоединения, объединения в целое ранее разрозненных частей и элементов;

В педагогике понятие «интеграция» употребляется при характеристике сложного целостного объекта или состояния связности отдельных дифференцированных функций системы, а также при создании целого из разных систем. **Интеграция** не сумма ее составляющих частей, а качественно новое образование, возникающие на основе:

- интегративной цели,
- интегративной деятельности: вместе, то есть взаимозависимо;
- взаимозависимых отношений, порождающих «коллективный дух»;
- взаимного согласия и договоренности наиболее полного участия в общем деле.

По характеру вовлечения различают: точечную, частичную и полную.

Также существует многоуровневая характеристика процесса интеграции;

- **Интегративное образование** подразумевает обеспечение доступности обычной образовательной программы внутри школьных стен для обучающихся с ОВЗ, прежде всего, – с ограниченными возможностями передвижения;
- **Командный подход**-поддержка в инклюзивном классе как комплексное слияние усилий различных субъектов инклюзивного образования, при котором выработка продуктивных решений по вопросам обучения и

воспитания нетипичных детей не замыкается на одном учителе, в классе которого находится нетипичный ребенок. Также сущность команды определяет как совокупные взаимодействия между всеми субъектами образовательного процесса;

- **Командное ускоренное обучение (ТАИ)** используется в математике, где студенты получают инструкции по теме от учителя в небольших однородных учебных группах. Затем студенты практикуют навыки в небольших разнородных учебных командах в своем собственном темпе, используя материалы, соответствующие их конкретным потребностям;
- **Медицинская реабилитация** - комплекс медицинских мероприятий, направленных на лечение, восстановление нарушенных или утраченных функций организма;
- **Медицинская и психолого-педагогическая диагностика** - комплексная междисциплинарная оценка психофизического развития детей для выявления различных недостатков и определения адекватных условий лечения, обучения и воспитания;
- Модель обучения, основанную на активном использовании **обратной связи (RTI)**. Response-to-Intervention, дословно «отклик на вмешательство»
- **Мэйнстриминг** — форма социальных контактов, ограничивающихся праздниками и совместным проведением досуга.
- **Модель «Каскад»** - Под каскадом понимается система социально - педагогических мер, позволяющих ребенку с ОВЗ как можно эффективнее взаимодействовать в общем потоке;
- **РАС** - Расстройства Аутистического Спектра
- **ОВЗ** – ограниченные возможности здоровья. Лица с ОВЗ – это люди, имеющие недостатки в физическом и (или) психическом развитии, то есть глухие, слабослышащие, слепые, слабовидящие, с тяжёлыми нарушениями речи, нарушениями опорно-двигательного аппарата и другие, в том числе дети-инвалиды;
- **ООП**-Особые образовательные потребности – это потребности в условиях, необходимых для оптимальной реализации актуальных и потенциальных возможностей (когнитивных, энергетических и эмоционально-волевых, включая мотивационные), которые может проявить ребенок с недостатками развития в процессе обучения. Под обучением подразумевается не только школа, но и дошкольный период и коррекционно-развивающая работа с ребенком в раннем детстве. Эмпирически доказано, что положение Л. С. Выготского о том, что "обучение ведет развитие", имеет особое значение для детей с недостатками развития;
- **Понятие «нормализация»** (Nirje,1994:19). Основополагающим принципом нормализации является положение о праве людей с ограниченными возможностями здоровья на получение образования, работы, а также условий жизни, приближенных к норме (Culham,2003:65) [32]. Основополагающим ядром концепции нормализации явилось то, что

воспитание ребенка должно осуществляться в духе культурных норм, принятых социумом, в котором он живет;

- **Прямое обучение** - метод обучения, в котором используются стратегии исследования поведенческой психологии и управления, предназначенные для удовлетворения потребностей учащихся с ограниченными возможностями и особыми потребностями в обучении;
- В процедуре **jigsaw** каждый член группы изучает важную часть темы, работая с группой экспертов, а затем возвращается в домашнюю группу, где участники работают вместе, чтобы объединить знания для выполнения задачи;
- **Психолого-педагогическая поддержка и помощь** понимаются как процесс установления направлений, формирования у детей интегративных качеств; обогащение эмоционально-чувственной сферы является формированием мотивационных элементов, придающих деятельности субъективное значение; Организация психолого-педагогической поддержки направлена на взаимодействие психолого-педагогической деятельности взрослых и детей. Слово «процесс» свидетельствует о растянутости во времени, а слово «психолого-педагогический» говорит о направленности на преобразование личности ребёнка;
- **Реабилитация**-это восстановление здоровья, функционального состояния и работоспособности организма, нарушенного болезнями, травмами или физическими, химическими и социальными факторами
- **Ребенок (дети) с ограниченными возможностями** - ребенок (дети) до восемнадцати лет с физическими и (или) психическими недостатками, имеющий ограничение жизнедеятельности, обусловленное врожденными, наследственными, приобретенными заболеваниями или последствиями травм, подтвержденными в установленном порядке;
- **Ребенок группы «риска»** - ребенок (дети) до трех лет, имеющий высокую вероятность отставания в физическом и (или) психическом развитии при отсутствии раннего вмешательства и оказания социальной и медико-педагогической коррекционной поддержки;
- **Системный подход**- рассматривая проблемы включенности нетипичных лиц в социум, исследователи определяют системность в качестве центрального условия достижения нормального уровня жизнедеятельности для таких лиц. При этом выдвигаются разнообразные факторы, влияющие на нормативное функционирование нетипичных людей: культурные, социальные, психологические, педагогические;
- **Совместное обучение** - студенты, активно работающие вместе в группах, чтобы понять тему или концепцию;
- **Социальная и медико-педагогическая коррекционная поддержка детей с ограниченными возможностями** - деятельность организаций образования, социальной защиты населения, здравоохранения, предоставляющих специальные социальные, медицинские и образовательные услуги, обеспечивающие детям с ограниченными

возможностями условия для преодоления и компенсации ограничения жизнедеятельности и направленные на создание им равных с другими гражданами возможностей участия в жизни общества;

- **Социальный педагог** - это специалист, профессионально предоставляющий социально-педагогическую поддержку и помощь семье в развитии и воспитании, осуществляющий комплекс мероприятий по социальной защите, образованию в сфере ближайшего окружения: в школе, семье, на дому, он отстаивает их права и интересы, способствует усвоению жизненных навыков;
- **Стратегия трехэтапного собеседования** - Помогает развивать у студентов навыки ведения заметок и способность делиться информацией с другими;
- **Стратегии обучения с участием сверстников (PALS)** - Стратегия обучения в классе, основанная на повторном поиске, которая вовлекает всех учащихся в совместную работу парами (слабый и сильный читатель), чтобы улучшить свои навыки чтения. Это включает -
 - *партнерское чтение*: студенты читают вместе в паре, основываясь на своих навыках чтения, по пять минут каждый. Студент, который не читает, следует за ним и дает обратную связь;
 - *пересказ*: учащиеся перефразируют то, что они читают друг другу, по три минуты каждый;
 - *сокращение абзаца*: учащиеся подводят итоги прочитанного друг другу в течение пяти минут каждый;
 - *прогнозирования*: на основании прочитанного учащиеся предсказывают, что будет дальше, по пять минут каждый. Во всех действиях ученик, который не читает или пересказывает, следует за ним и предоставляет обратную связь другому ученику.
- **Тьютор**-([англ. tutor](#) — наставник) — исторически сложившаяся особая [педагогическая](#) должность. Тьютор обеспечивает разработку индивидуальных образовательных программ учащихся и студентов и сопровождает процесс индивидуализации и [индивидуального образования](#) в школе, вузе, в системах дополнительного образования.

НОРМАТИВНЫЕ ССЫЛКИ

- Всеобщая декларация прав человека от 10.12.1948 принята резолюцией 217 А(III) Генеральной Ассамблеи ООН
- Конвенция ЮНЕСКО о борьбе с дискриминацией в образовании (Париж, 14 декабря 1960 г.)
- Декларация о правах умственно отсталых лиц (утверждена Резолюцией 2856 (XXVI) Генеральной Ассамблеи ООН от 20 декабря 1971 года
- Декларация о правах инвалидов (Резолюцией 3447 (XXX) Генеральной Ассамблеи ООН от 9 декабря 1975 года).
- Закон об образовании для всех детей-инвалидов (ЕАНСА - Education for All Handicapped Children Act) 1975 года-Принятие Закона об образовании для всех детей-инвалидов (ЕАНСА - Education for All Handicapped Children Act) 1975 года определил специальное образование как обязательное в Соединенных Штатах. Закон об образовании для всех детей-инвалидов (ЕАНСА)
- Единый европейский акт (ЕЕА) был первым серьезным пересмотром Римского договора 1957 г. Акт нацеливает Европейское сообщество на создание «общего рынка» к 31 декабря 1992 г., и формулирует принципы Европейского политического сотрудничества, предшественника Общей внешней политики и политики безопасности Европейского союза. Был подписан в Люксембурге 17 февраля 1986 г., и в Гааге 28 февраля 1986 г. Вступил в силу 1 июля 1987 г., в рамках комиссии Делора
- Конвенция ООН о правах ребёнка (1989г.)
- Всемирная декларация об образовании для всех. Джомтьен, 1990 г.
- Стандартные правила по созданию равных возможностей для людей с инвалидностью (1993г.)
- Саламанкская декларация о принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями(Саламанка, Испания, 7—10 июня 1994 г.):
- Всемирный Форум по образованию, на котором была принята Дакарские рамки действий (Dakar Framework for Action), обозначившая главные цели развития образования нового тысячелетия (Millennium Development Goals on Education). Приняты Всемирным форумом по образованию. Дакар, Сенегал, 26-28 апреля 2000 г.
- NCLB- No Child Left Behind 2001 года
- Постановление Межпарламентской Ассамблеи Евразийского экономического сообщества от 23 ноября 2001г. 1-16. О Модельном законе «Об образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья»

- Законом об образовании для лиц с ограниченными возможностями

IDEA- Individuals with Disabilities Education Act от 2004 года

- «Предложения по реформированию образования детей с ограниченными возможностями». В статье 24 *Конвенции о правах инвалидов*, принятой резолюцией 61/106 Генеральной Ассамблеи от 13 декабря 2006 года
- Российская Федерация 3 мая 2012 года ратифицировала Конвенцию ООН «О правах инвалидов».
- Конвенция о правах инвалидов — конвенция, принятая Генеральной Ассамблеей ООН 13 декабря 2006 года и вступившая в силу 3 мая 2008 года
- Конвенция о борьбе с дискриминацией в области образования. Принята 14 декабря 1960 г. Генеральной конференцией ООН по вопросам образования, науки и культуры на XXI сессии

Документы, регулирующие инклюзивное образование на территории РК

- Конституция Республики Казахстан от 30 августа 1995 (с изменениями и дополнениями по состоянию на 02.02.2011 г.)
- Закон Республики Казахстан «О правах ребенка в Республике Казахстан» от 8 августа 2002 года № 345-ІІ.
- "О социальной и медико-педагогической коррекционной поддержке детей с ограниченными возможностями". Закон Республики Казахстан от 11 июля 2002 года N 343.

В отношении детей с ограниченными возможностями в развитии можно назвать следующие документы:

- Методические рекомендации по организации интегрированного (инклюзивного) образования детей с ограниченными возможностями в развитии. Письмо МОН РК от 16.03.2009 г.
- Методические рекомендации по определению детей с аутизмом в организации образования. (Приказ МОН РК № 4-02-4/1435 от 28.05.2010 г.)
- Инструктивно-методическое письмо по определению детей после кохлеарной имплантации в организации образования. Письмо МОН РК от 02.07.2009 г., № 4-02-4/1228.
- Методические рекомендации психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями. Приказ МОН РК от 12.12.2011 г. № 524.
- Методические рекомендации по организации деятельности психолого-медико-педагогического консилиума в дошкольных,

общеобразовательных и специальных (коррекционных) организациях образования. <https://vipedu.mcfr.kz/#/document/16/14761/bssPhr1/?of=copy-53fc20ced4>

- «Государственная программа развития образования РК на 2011-2020гг», Астана, 2010.
«Долгосрочная программа развития образования до 2020г»
- Приказ Министерства образования и науки Республики Казахстан от 16.03.2009 г «Методические рекомендации по организации интегрированного (инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями в развитии)», Астана, 2009.
- «Инструктивно-методическое письмо «Об особенностях организации образовательного процесса в общеобразовательных школах РК в 2018-2019 году: Поддержка инклюзивного образования.

ОБОЗНАЧЕНИЯ И СОКРАЩЕНИЯ/АББРЕВИАТУРЫ

МКФ-Международная классификация функционирования, инвалидности и здоровья

ОВ-ограниченные возможности

ОВЗ- ограниченные возможности здоровья

ООП-особые образовательные потребности

РК-Республика Казахстан

ЮНЕСКО-Организация Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры) (UNESCO, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation

Технология **ААС**- Augmentative and alternative communication-(альтернативная аугментативная коммуникация) формирует у детей с нарушениями речи новые навыки общения с использованием жестов, картинок, коммуникаторов и т.д.

NCLB- No Child Left Behind 2001года-Закон «Ни одного отстающего ребенка»

IDEA- Individuals with Disabilities Education Act –Закон об *образовании* для инвалидов.

DISTAR- аббревиатура Direct Instruction System for Teaching Arithmetic and Reading.-Система прямых инструкций для обучения арифметике и чтению

DI-Direct Instruction-**ПО**-Прямое Обучение

ЕАНСА - Education for All Handicapped Children Act-Закон об образовании для всех детей-инвалидов

IDEA-Individuals with Disabilities Education Act- Закон об образовании для лиц с ограниченными возможностями

RTI- Response-to-Intervention, дословно «отклик на вмешательство»

SEBD- Social Emotional Behavioral Disorders - социальные, эмоциональные, поведенческие нарушения

Программа **ТЕАССН** для детей с аутизмом предполагает как адаптацию ребенка к среде, так и соответствующие изменения в ней, которые облегчают ребенку эту адаптацию.-**(T)reatment and (E)ducation of (A)utistic and related (C)ommunication handicapped (CH)ildren** - Лечение и образование аутичных детей и детей с нарушением коммуникативных способностей.

Данные об авторах

**МАГАУОВА АКМАРАЛ
САБИТОЛЛАЕВНА**



Профессор кафедры педагогики и образовательного менеджмента Казахского Национального университета им. аль-Фараби, доктор педагогических наук, профессор, академик Международной академии наук педагогического образования, академик Казахстанской Национальной академии естественных наук, Почетный работник образования Республики Казахстан, Лауреат Национальной премии общественного признания достижений женщин Казахстана «Ажар». Автор около 300 научных трудов, в том числе монографий, учебников для вузов. За большой вклад в развитие системы образования и педагогической науки награждена: Медалью «Почетный работник образования РК», «Медалью им. Ы.Алтынсарина», Юбилейной Медалью «20 лет Международной Академии наук педагогического образования» (г. Москва).

МАХАМБЕТОВА
ЖАМИЛЯ ТАРГЫНОВНА



Старший преподаватель, докторант кафедры педагогики и образовательного менеджмента Казахского Национального университета им. аль-Фараби. Автор и соавтор научных публикаций, а также учебных пособий на английском языке. Магистр социальных наук по специальности «психология». Свободно владеет казахским, русским и английским языками. Научные интересы: Исследование социально-психологической адаптивности студентов в ВУЗе; Educational psychology; Коммуникативные навыки; Pedagogy of interpersonal communication; Higher School Pedagogy; Scientific writing; Инклюзивное образование.