



МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ

ПО ОРГАНИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ДЛЯ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ



УЧРЕЖДЕНИЕ «SDU UNIVERSITY»

Кошербаева Л.К., Исмагулова С.К.

МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ

**ПО ОРГАНИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОЙ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ДЛЯ ДЕТЕЙ С
ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ
ПОТРЕБНОСТЯМИ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ
ШКОЛЕ**

Каскелен, 2024

УДК 376
ББК 74.3
К 76

Рецензенты:

Танирбергенова А.Ш. – кандидат педагогических наук, директор Центра теории и методики воспитания Национальной академии образования им. И. Алтынсарина.

Ибраев М.У. – кандидат политических наук, председатель Координационного Совета по развитию инклюзивного образования в Акмолинской области.

Авторы:

Кошербаева Л.К. – профессор, PhD по специальности «Общественное здравоохранение».

Исмагулова С.К. – директор центра инклюзивного образования Национальной академии образования им. И. Алтынсарина.

«Организация инклюзивной образовательной среды для детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательной школе». // Учебно-методические рекомендации. - Алматы, Учреждение «SDU University», 2024- 98с.

Образование детей с особыми образовательными потребностями (ООП) является ключевым для их успешной интеграции в общество и самореализации. Главной задачей государства и общества является создание условий и оказание поддержки для обеспечения их социальной реабилитации и адаптации. Инклюзивное образование, основанное на принципах равенства и сотрудничества, рассматривает индивидуальные особенности детей как возможность обогащения образовательного процесса. Методические рекомендации содержат описание психофизиологических особенностей детей с расстройствами аутистического спектра, а также практические советы для педагогов по созданию инклюзивной образовательной среды.

Рекомендовано к изданию Ученым Советом Учреждения «SDU University» (протокол №14 от 27 мая 2024 г.)

Данное исследование финансируется Комитетом науки Министерства науки и высшего образования Республики Казахстан в рамках проекта: BR18574199 «Интеграция детей с расстройством аутистического спектра в социально-образовательную среду на основе всесторонней поддержки: вызовы и преимущества».

ISBN 978-601-7647-34-6

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	5
1. РЕАЛИЗАЦИЯ ИНКЛЮЗИВНОЙ ПОЛИТИКИ ГОСУДАРСТВА В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛАХ СТРАНЫ	9
2. РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ОРГАНИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ДЛЯ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ	24
2.1. Организация инклюзивной образовательной среды для детей группы А	28
2.2. Организация инклюзивной образовательной среды для детей группы В	44
2.3. Организация инклюзивной образовательной среды для детей группы С	70
3. ТЕХНОЛОГИИ СОЦИАЛЬНО- ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ, ИМЕЮЩИХ ТРУДНОСТИ В ОБУЧЕНИИ, СВЯЗАННЫЕ С ЭКОНОМИЧЕСКИМИ, ЯЗЫКОВЫМИ, КУЛЬТУРНЫМИ ПРИЧИНАМИ	72
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	91
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ	93

ВВЕДЕНИЕ

Для детей с ООП получение образования является ключевым для успешной интеграции в общество и достижения полноценной самореализации как в профессиональной, так и в социальной сфере. Основная задача, стоящая перед государством и обществом, заключается в создании условий и оказании поддержки в получении образовательных и специальных социальных услуг с целью обеспечения их социальной реабилитации и успешной адаптации в обществе.

Принципы равенства, взаимной вовлеченности и сотрудничества, в контексте формирования инклюзивной образовательной среды в организациях образования, прямо связаны с основными принципами инклюзивного образования. Этот постоянно развивающийся социально-образовательный подход стремится к созданию позитивного отношения к разнообразию обучающихся, рассматривая их индивидуальные особенности не как проблему, а как возможность обогащения образовательного процесса.

Для детей школа является главным местом, где они проводят большую часть своего времени, общаются с товарищами, знакомятся с новыми людьми и находят друзей. Однако не всегда процесс адаптации к школьной среде проходит легко, особенно для тех, кто имеет особые образовательные потребности.

Во многих странах, в соответствии с рекомендациями ОЭСР, для объективной оценки сложившейся ситуации в образовании, используется категориальная классификация детей на три группы в зависимости от их особых потребностей.

Первая группа включает в себя детей с различными нарушениями психофизического развития, такими как

нарушение слуха, зрения, интеллекта, речи, опорно-двигательного аппарата, а также с задержкой психического развития и эмоционально-волевыми расстройствами.

Вторая группа – это дети с конкретными трудностями в обучении, связанными с поведенческими и эмоциональными проблемами. Определенные трудности зачастую встречаются у учеников с сохранным уровнем интеллекта и проявляются в усвоении отдельных учебных навыков, таких как чтение, письмо или счет (например, дисграфия, дислексия, дискалькулия и другие). Данные трудности обычно имеют временный характер и могут быть преодолены при поддержке специалистов. Поведенческие и эмоциональные проблемы могут возникать из-за различных факторов, включающих такие расстройства развития, как синдром гиперактивности и дефицита внимания, негрубые расстройства аутистического спектра и другие, а также неблагоприятных психологических условий, таких как нарушения в воспитании в семье, взаимоотношения между родителями и ребенком, внутрисемейные конфликты. Все эти факторы могут привести к различным трудностям в общении как со сверстниками, так и с педагогами и проявляться в застенчивости, пассивности, изоляции или конфликтности, непослушании и агрессивном поведении.

В третью группу входят дети с особыми образовательными потребностями, обусловленными различными социально-психологическими, экономическими, языковыми и культурными причинами. Это дети из малообеспеченных семей с ограниченными микросоциальными и педагогическими возможностями, дети, растущие в семьях с недостаточным вниманием к образованию и развитию, где есть родители, страдающие алкоголизмом, наркоманией и дети из семей, входящих в группу социального риска. В эту группу также входят дети, которым трудно адаптироваться к новой социальной среде,

например, беженцы, мигранты и дети, не говорящие на языке, на котором учат в школе.

Сосредоточив внимание на различных образовательных потребностях этих групп учащихся, школа гарантирует, что ни один ученик не останется в стороне, независимо от причин их трудностей в обучении.

Данное пособие содержит методические рекомендации для учителей страны по организации инклюзивной образовательной среды для всех детей, имеющих трудности в обучении.

Важно, чтобы педагоги признавали, что учащийся с особыми образовательными потребностями – это не обязательно учащийся с нарушениями развития, а любой учащийся, испытывающий трудности в обучении.

В данном контексте требуется разработать методы обеспечения эффективного психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса, поскольку инклюзия нацелена не на приспособление обучающихся к школьным условиям, а на создание поддерживающей обучающую среды, в которой каждый ученик чувствует себя комфортно.

На пути достижения этих целей недостаточно лишь обеспечить доступ и равные возможности, необходимо обеспечить качественное образование для всех детей:

- разнообразные возможности обучения, обеспечивающие необходимую поддержку каждому ребенку; оказание профессиональной поддержки учителям для повышения их инклюзивной компетентности; обучение и оценивание достижений, основанных на учете особых потребностей и индивидуальных возможностей учащихся, включая их язык и культуру;

- безопасная и здоровая, дружелюбная к детям среда, позволяющая всем детям полностью раскрыть свой

потенциал благодаря целостному подходу к обучению, здоровью и благополучию.

Данная работа нацелена на оказание учебно-методической поддержки администрации и педагогов школ в организации службы психолого-педагогического сопровождения с учетом разнообразных потребностей всех обучающихся, повышение качества социализации и социальной адаптации всех детей, инклюзивной культуры в школьном сообществе.

1. РЕАЛИЗАЦИЯ ИНКЛЮЗИВНОЙ ПОЛИТИКИ ГОСУДАРСТВА В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛАХ СТРАНЫ

Политика инклюзии ставит целью преобразование общества и его учреждений с тем, чтобы они способствовали включению каждого индивида в социум. Внедрение концепции инклюзивного образования через Саламанкскую декларацию не только признаёт разнообразие общества и его культуры, но и способствует изменению общественного восприятия этой разнообразности, подчеркивая ценность каждого человека и признавая важность уважения различий между людьми [1].

Эта новая модель мышления, которая преодолевает разделение людей на «обычных» и «особых», «обычных» и «необычных», также изменяет систему образования. В свете важности инклюзивного образования возникает потребность в разработке механизмов для эффективного управления процессами внедрения инклюзивной политики государства.

Одна из 17 целей устойчивого развития, принятых Генеральной Ассамблеей ООН 25 сентября 2015 года, – это Цель 4: обеспечение всеобъемлющего и справедливого качественного образования и стимулирование возможностей обучения на протяжении всей жизни для всех [2].

Важно отметить, что для достижения Цели устойчивого развития 4 ЮНЕСКО разработала концептуальную основу достижения равного образования к 2030 году, которая включает в себя пять основных компонентов:

1) Интеграция концепций инклюзии и равенства в действующее законодательство на национальном и региональном уровнях.

2) Разработка четкой национальной политики, отражающей принципы внедрения инклюзии и прогнозирующей возможные препятствия, с которыми могут столкнуться педагоги.

3) Создание необходимых структур и организаций для поддержки детей, находящихся в зоне риска.

4) Подчеркивание важности освоения технологий, способствующих достижению равного доступа к образованию для всех.

5) Обеспечение постоянного профессионального развития учителей общеобразовательных школ и педагогов специального образования [2].

На пути достижения вышеуказанных задач процессы реализации инклюзивного образования должно включать в себя следующие компоненты:

- обеспечение позитивного образовательного пространства, гарантирующего необходимую поддержку всем детям;

- инвестирование в повышение квалификации учителей и поддержку, чтобы они могли успешно обучать в условиях инклюзивной среды;

- обеспечение процессов оценивания достижений обучающихся на основе соблюдения прав человека с учетом их индивидуальных особенностей, в том числе их языка, культуры и других аспектов;

- создание безопасной и здоровой среды, благоприятной для ребенка, которая позволит каждому ребенку полностью раскрыть свой потенциал; эта среда должна поддерживать целостный подход к образованию, здоровью и благополучию всех детей.

Одним из основных условий успеха школы в развитии инклюзивной культуры, политики и практики является эффективное управление процессом включения всех детей в общеобразовательную среду с учетом их индивидуальных

возможностей и особых потребностей. Это также включает адаптацию учителей и родителей к меняющимся социальным условиям [3].

Законодательство Республики Казахстан гарантирует право на доступ качественного образования для всех учащихся, независимо от их индивидуальных возможностей, учитывая разнообразие особых образовательных потребностей (ООП). Создание равных возможностей для получения качественного обучения для граждан с ООП представляет значительные преимущества в долгосрочной перспективе, включая успешную социальную адаптацию и возможность самореализации.

Основные стратегии государства на ближайшую перспективу отражены в законодательной базе, регулирующей развитие инклюзивного образования. В этой связи, система образования должна быть ориентирована на удовлетворение потребностей всех учащихся, чтобы каждый мог осознавать свои права, обучаться и развиваться. Это является обязанностью государства и правительства – обеспечить последовательную образовательную политику, направленную на группы детей с разнообразными особыми образовательными потребностями.

Основываясь на принципах инклюзивной политики, необходимо активно развивать инклюзивные методы и формировать соответствующую культуру во всех организациях образования. Успешная интеграция детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательную среду становится возможной только при строгом соблюдении основных принципов инклюзивной политики.

Последовательная реализация инклюзивной практики на основе разработки инклюзивной политики позволяет государству поддерживать всех детей, независимо от их способностей, начиная от одаренных в различных областях

и заканчивая детьми с ограниченными возможностями. Это основывается на осознании важности улучшения общего уровня образования всех детей. Такой подход развивает потенциал каждого ученика, не фокусируясь исключительно на сложностях определенных групп детей.

Инклюзия широко охватывает все социальные аспекты в школе, формируя моральную, материальную и педагогическую среду, которая адаптирована к образовательным потребностям каждого ребенка. Подобные специальные условия могут быть созданы только благодаря пониманию и взаимодействию всех участников образовательного процесса. В данной ситуации каждому ребенку обеспечивается поддержка, которая помогает им успешно учиться, чувствовать себя защищенными и занимать свое место в обществе [4].

В Республике Казахстан разработана определенная нормативная правовая база по развитию инклюзивного образования, определенного Законом РК «Об образовании» как «процесс, обеспечивающий равный доступ к образованию для всех обучающихся с учетом особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей» [5]. Необходимо отметить, что, несмотря на то, что термин «инклюзивное образование» официально внедрён в стране в начале второй декады XXI века, в 2011 году, право каждого ребенка на получение образования, а также права отдельных категорий детей, таких как: дети-сироты, дети, оставшиеся без попечения родителей, дети-инвалиды закреплены в Законе РК «О правах ребёнка в Республике Казахстан» в начале XXI века (в 2002 году) [6].

С принятием в начале XXI века Закона РК «О социальной и медико-педагогической коррекционной поддержке детей с ограниченными возможностями», на законодательном уровне закреплены права детей с ограниченными возможностями от рождения до 18-ти лет

на получение социальной и медико-педагогической коррекционной поддержки детей путём проведения массового комплексного медицинского, психологического, педагогического и социального обследований и профессиональной диагностики, разработки индивидуальной программы реабилитации, оказания медицинских, педагогических, психологических, социальных услуг и трудового обучения [7].

Важным решающим этапом в совершенствовании нормативного правового обеспечения развития инклюзивного образования за 30 лет истории страны можно назвать подписание 26 июня 2021 года Президентом Республики Казахстан Касым-Жомартом Токаевым Закона РК «О внесении изменений и дополнений в некоторые законодательные акты Республики Казахстан по вопросам инклюзивного образования» № 56-VII ЗРК [8].

Данный Закон предусматривает внесение изменений и дополнений в Законы РК: «О социальной и медико-педагогической коррекционной поддержке детей с ограниченными возможностями», «О правах ребенка в Республике Казахстан», «О социальной защите инвалидов в Республике Казахстан», «Об образовании». В Законе даны определения лиц (детей) с особыми образовательными потребностями, оценки особых образовательных потребностей, расширена роль школьной службы психолого-педагогического сопровождения, актуализированы возможности общеобразовательных школ по адаптации учебных программ, расширены права лиц (детей) с особыми образовательными потребностями по получению права выбора формы получения образования в пределах, предоставленных системой образования, с учетом их индивидуальных особенностей развития, предусмотрена ответственность государственных органов и первых

руководителей организаций образования за несоздание условий для инклюзивного образования [4].

Изучив основные международные документы по обеспечению прав детей, можно сделать вывод о том, что в настоящее время в мировом пространстве сформированы нормативные правовые основы, определяющие пути реализации политики инклюзивного образования, в том числе, создания специальных условий для получения образования детьми с ООП на всех образовательных уровнях.

Реализация данной нормативной правовой базы, включающую в себя чёткую национальную политику по внедрению инклюзивного образования, необходимое финансирование, постоянный мониторинг позволит государствам целенаправленно и качественно реализовать ЦУР 4 по обеспечению равного качественного образования для всех.

Законом «О правах ребенка в Республике Казахстан» от 08.08.2002 № 345 отрегулированы отношения, возникающие в связи с реализацией основных прав и законных интересов ребенка, которые гарантированы Конституцией Республики Казахстан [6].

Статья 15. Право ребенка на образование

1. Каждый ребенок имеет право на образование и ему гарантируется получение бесплатного начального, основного среднего и общего среднего образования и на конкурсной основе – бесплатного технического и профессионального, послесреднего и высшего образования в соответствии с законодательством Республики Казахстан об образовании.

3. Для детей с ограниченными возможностями, требующих специальных педагогических методов в соответствии с их особыми образовательными потребностями, предусмотрено дополнительное

финансирование из государственного бюджета. Это обеспечивает им получение образования на уровне установленных стандартов.

Статья 31. Права ребенка с инвалидностью на полноценную жизнь.

1. Ребенок с инвалидностью имеет равные со здоровыми детьми права на полноценную жизнь в условиях, обеспечивающих его достоинство, способствующих активному включению в жизнь общества.

В Законе «О социальной и медико-педагогической коррекционной поддержке детей с ограниченными возможностями» от 11 июля 2002 года № 343 [7] закреплены права детей с ограниченными возможностями на получение специальных образовательных, социальных, медицинских услуг.

Статья 1. Термины и определения, используемые в Законе

1) специальные условия для получения образования – условия, включающие специальные учебные и индивидуально развивающие программы, методы обучения, технические, учебные и иные средства, среду жизнедеятельности, психолого-педагогическое сопровождение, медицинские, социальные и иные услуги, без которых невозможно освоение образовательных программ детьми с ограниченными возможностями.

2) 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.

8) раннее вмешательство (ранняя поддержка) – социальная и медико-педагогическая коррекционная

поддержка детей раннего возраста (до трех лет), включающая в себя скрининг психофизических нарушений, диагностику, лечение, развивающее обучение.

9) социальная адаптация – активное приспособление детей с ограниченными возможностями к условиям социальной среды путем усвоения и восприятия ценностей, правил и норм поведения, принятых в обществе, и трудовой подготовки в процессе целенаправленной социальной и медико-педагогической коррекционной поддержки;

В Законе Республики Казахстан «Об образовании» от 27 июля 2007 года № 319-III [5] даны основные термины, используемые при организации образования детей с особыми образовательными потребностями (далее – ООП), определены гарантии обучающихся на получение образования на всех уровнях и компетенций государственных органов по обеспечению прав обучающихся на образование.

Статья 1. Термины и определения:

7-4) специальные условия для получения образования – условия, включающие учебные, а также специальные, индивидуально развивающие и коррекционно-развивающие программы и методы обучения, технические, учебные и иные средства, среду жизнедеятельности, психолого-педагогическое сопровождение, медицинские, социальные и иные услуги, без которых невозможно освоение образовательных программ лицами (детьми) с особыми образовательными потребностями, а также детьми с ограниченными возможностями;

19-2) лица (дети) с особыми образовательными потребностями – лица (дети), которые испытывают постоянные или временные потребности в специальных условиях для получения образования соответствующего уровня и дополнительного образования;

19-3) оценка особых образовательных потребностей – определение необходимых специальных условий для получения образования;

21) общеобразовательная школа – организация образования, реализующая программы дошкольного воспитания и обучения, общеобразовательные учебные программы начального, основного среднего и общего среднего образования, специальные учебные и индивидуально развивающие программы, а также образовательные программы дополнительного образования обучающихся и воспитанников;

21-7) инклюзивное образование – процесс, обеспечивающий равный доступ к образованию для всех обучающихся с учетом особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей;

Статья 8. Государственные гарантии в области образования

1-1. Государство создает лицам (детям) с особыми образовательными потребностями условия для их самосовершенствования, продолжения обучения в течение всей жизни на всех уровнях образования, свободного развития их способностей, включая предоставление права выбора формы получения образования в пределах, предоставленных системой образования, с учетом их индивидуальных особенностей развития.

Статья 14. Образовательные программы

9. Организация образования вправе при наличии лицензии реализовывать образовательные программы различного уровня, если иное не предусмотрено законами Республики Казахстан. Организации образования для обучения лиц (детей) с особыми образовательными потребностями адаптируют образовательные программы в соответствии с индивидуальными особенностями развития

и потенциальными возможностями обучающихся и воспитанников.

Статья 49. Права и обязанности родителей и иных законных представителей

1. Родители и иные законные представители несовершеннолетних детей имеют право:

1) выбирать организации образования с учетом желаний, индивидуальных склонностей и особенностей ребенка;

4) получать консультативную помощь по проблемам обучения и воспитания своих детей в психолого-медико-педагогических консультациях;

5) на получение их детьми дополнительных услуг на договорной основе.

Одним из важных Постановлений Правительств, регламентирующих деятельность организаций образования, является Постановление Правительства Республики Казахстан от 30 января 2008 года № 77 «Об утверждении Типовых штатов работников государственных организаций образования и перечня должностей педагогических работников и приравненных к ним лиц» [9]. В данном Постановлении утверждены типовые штаты работников организаций образования по отдельным должностям, в том числе, педагогов, входящих в службу психолого-педагогического сопровождения.

2. Типовые штаты работников организаций начального, основного среднего, общего среднего образования.

В общеобразовательных школах должность педагога-ассистента устанавливается по рекомендации психолого-медико-педагогической консультации.

Важным этапом в развитии инклюзивного и специального образования в нашей стране стало подписание Президентом К.К. Токаевым Закона

Республики Казахстан «О внесении изменений и дополнений в некоторые законодательные акты Республики Казахстан по вопросам инклюзивного образования» от 26 июня 2021 года [8], в соответствии с которым внесен ряд изменений и дополнений в четыре Закона, регулирующие права детей, в том числе, детей с ООП:

1. Закон Республики Казахстан от 11 июля 2002 года «О социальной и медико-педагогической коррекционной поддержке детей с ограниченными возможностями»

2. Закон Республики Казахстан от 8 августа 2002 года «О правах ребенка в Республике Казахстан»

3. Закон Республики Казахстан от 13 апреля 2005 года «О социальной защите инвалидов в Республике Казахстан»

4. Закон Республики Казахстан от 27 июля 2007 года «Об образовании». На основе которого внедряется государственный образовательный заказ на специальную психолого-педагогическую поддержку и регулируется деятельность служб психолого-педагогического сопровождения в образовательных организациях. Документ устанавливает ответственность руководителей организаций образования за нарушение правил приема детей с инвалидностью в образовательные учреждения или несоздание условий для них. Также законом предусмотрен универсальный подход к детям с ограниченными возможностями посредством включения их в образовательную среду через реализацию программ психолого-медико-педагогического обследования и консультаций.

Приказ Министра образования и науки Республики Казахстан от 27 ноября 2017 года № 597 «Об утверждении Методики подушевого нормативного финансирования дошкольного воспитания и обучения, среднего образования, а также технического и профессионального,

послесреднего, высшего и послевузовского образования с учетом кредитной технологии обучения» [10].

Данная методика определяет единый подход к расчету подушевого финансирования на каждого обучающегося в организациях образования различных уровней — от дошкольного воспитания до послевузовского образования с учетом кредитной технологии обучения. Этот подход применяется при планировании подушевого финансирования организаций образования и определении объема государственного заказа в сфере образования.

Параграф 2. Алгоритм расчета подушевого нормативного финансирования среднего образования.

Норма расходов образовательного процесса в год на одного обучающегося с особыми образовательными потребностями умножается на 2.

Приказ Министра образования и науки Республики Казахстан от 12 января 2022 года № 4 «Об утверждении Правил оценки особых образовательных потребностей» [11] определяет порядок оценки особых образовательных потребностей.

Глава 1. Общее положение

4. Порядок оценки особых образовательных потребностей в организациях образования включает следующее:

1) выявление учителем (воспитателем) в ходе учебно-воспитательного процесса лиц (детей) с особыми образовательными потребностями, с использованием наблюдения социально-эмоционального благополучия и особенностей учебно-познавательной деятельности каждого обучающегося (воспитанника), а также критериальной оценки достижений обучающихся (воспитанников);

2) углубленное обследование и оценка особых образовательных потребностей детей с трудностями

обучения специалистами психолого-педагогического сопровождения с согласия родителей (законных представителей);

3) оценку особых образовательных потребностей в ПМПК специалистами психолого-педагогического сопровождения организации образования по результатам углубленного обследования детей с выраженными трудностями обучения;

4) междисциплинарную командную оценку особых образовательных потребностей детей в кабинетах психолого-педагогической коррекции и реабилитационных центрах.

Приказ Министра образования и науки Республики Казахстан от 12 января 2022 года № 6 «Об утверждении правил психолого-педагогического сопровождения в организациях образования» [12] определяет порядок организации психолого-педагогического сопровождения в организациях образования.

3. Психолого-педагогическое сопровождение включает в себя:

1) выявление и оценка особых образовательных потребностей лиц (детей) с особыми образовательными потребностями;

2) консультативно-методическая помощь педагогам и семье лиц (детей) с особыми образовательными потребностями;

3) создание социально-психологических и педагогических условий для успешного обучения, развития и социализации лиц (детей) с особыми образовательными потребностями.

В Казахстане в настоящее время можно наблюдать существенное продвижение инклюзивной политики по целому ряду фактов, среди которых: ратификация важных международных документов в сфере обеспечения равных

прав на образование, внесение значительных изменений в законодательные и нормативные акты. При этом нужно отметить широкое участие всех заинтересованных сторон в обсуждении вопросов инклюзивного образования. Благодаря вышеуказанным шагам казахстанское законодательство гарантирует доступ к высококачественному образованию всем обучающимся, независимо от их индивидуальных возможностей, с учетом разнообразных особых образовательных потребностей. Обеспечение равных возможностей доступа к качественному обучению для граждан с особыми образовательными потребностями представляет значительные перспективные преимущества.

Таким образом, владение педагогами НПА в сфере инклюзивного образования, системное взаимодействие со специальными организациями, родительской общественностью и общественными организациями является неотъемлемым фактором качественного оказания психолого-педагогического сопровождения и специальной поддержки обучающимся с ООП в соответствии с международными подходами к инклюзивному образованию, ратифицированных Казахстаном [4].

Сегодня педагогическому сообществу всех стран необходимо признать тот факт, что инклюзивное образование заключается не в простом переносе учащихся из специальных школ или классов в общеобразовательные школы. Это также стратегия, которая требует организации учебно-воспитательного процесса таким образом, чтобы учитывались уникальные потребности и возможности каждого ребенка.

В этом подходе школа адаптируется к потребностям ученика, а не наоборот. Это положительно влияет на основную группу обучающихся, которые учатся уважать и ценить своих одноклассников с особыми потребностями.

Они начинают видеть за пределами ограничений, сопереживать и оказывать помощь, открывая для себя разнообразие мира и способствуя формированию толерантной атмосферы в школе [13, 14].

2. РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ОРГАНИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ДЛЯ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Каждый школьный руководитель должен стремиться быть лидером инклюзивной школы и практиковать школьное лидерство, способствующее инклюзивности, даже если школьное лидерство осуществляется в разных школьных контекстах, которые по-разному развивают инклюзивную культуру и практику.

Понимание руководства инклюзивной школой

Для руководства инклюзивной школой важны различные модели лидерства и политические рычаги. Они включают в себя основные функции, роли и обязанности руководства инклюзивной школы, а также ключевые политические рычаги, которые помогают школьным руководителям выполнять их.

Основные функции руководства инклюзивной школой

Школьным руководителям должна быть предоставлена возможность развивать более широкий спектр компетенций, необходимых в современных разнообразных школах. Они больше не могут работать в одиночку и должны привлекать других, разделяя и распределяя руководящие задачи и работая с целым рядом партнеров в сообществе и за его пределами. Следует четко признать их потенциальную роль в качестве руководителей изменений в более широкой системной реформе.

Исследование выявило три основные функции руководства, которые необходимо выполнять для эффективной работы инклюзивных школ. Это

определение направления, организационное развитие и развитие человеческого потенциала.

- **Определение направления:** Лидерство важно для определения стратегического направления с акцентом на ценности, подчеркивающие инклюзивную практику, и на дискурс, поддерживающий инклюзивную практику.

- **Организационное развитие:** Руководители и руководящие команды несут ответственность за поддержание школьной культуры, которая является коллегиальной, интерактивной и направлена на поддержку учителей и обучающихся инклюзивных школ-лидеров на протяжении всего образовательного процесса. Реализация этих обязанностей позволяет членам администрации школы сформировать включающее школьное пространство, где каждый ученик воспринимается как ценный участник сообщества, который может достичь успеха благодаря качественному образованию.

- **Развитие человеческого потенциала:** Лидерство является одним из основных факторов качества преподавания, которое оказывает наиболее важное влияние на успеваемость обучающихся на уровне школы. Поддержка, мониторинг и оценка практики преподавания находятся в центре этой стратегической роли.

Выполнение этих функций помогает руководителям создавать более инклюзивную среду обучения. В дополнение к выполнению этих функций руководство инклюзивной школы должно бороться с неравенством, чтобы создать сообщество и обеспечить широкое участие и взаимодействие всех обучающихся. В связи с этим, руководителям современных школ необходимо придерживаться твердой позиции, заключающейся в том, что обучающиеся всех уровней образования должны получать качественное образование по месту жительства, наравне с другими членами сообщества [15].

В современных условиях осуществление личностно-ориентированного образования в школах требует создания целостного социального единства и приверженности всего образовательного сообщества принципам инклюзии.

При этом основной акцент делается на индивидуальных потребностях и способностях каждого ученика. Важнейшей задачей педагогов в условиях инклюзивного образования становится создание такой комфортной образовательной среды, в которой может максимально раскрыться личностный потенциал каждого ребенка.

Для детей с особыми образовательными потребностями получение образования является ключевым условием для успешной социализации и эффективной самореализации в различных сферах профессиональной и социальной деятельности. Государство и общество стоят перед задачей создания соответствующих условий и предоставления необходимой поддержки для получения образовательных и специальных социальных услуг с целью обеспечения их дальнейшей социальной реабилитации и успешной адаптации в обществе.

Обеспечение высокого качества образования для детей с особыми потребностями является одним из ключевых аспектов реформирования и развития системы образования. В настоящее время включение детей с ООП в общеобразовательную среду становится стандартной практикой для организаций всех уровней среднего образования [3].

В 1995 году центром образовательных исследований и инноваций ОЭСР впервые был опубликован комплекс сопоставимых данных в области образования, учитывающий особые потребности и индивидуальные возможности детей [16]. Эта работа укрепила мнение о том, что для проведения надежных и достоверных

сопоставлений потребуется разработать другое определение особых потребностей. В 1966 году со странами начались первые обсуждения со странами по разработке единого определения особых потребностей, предусматривающего различные интерпретации особых образовательных потребностей, охватывающих различные группы обучающихся, испытывающих трудности в освоении учебной программы.

В то же время стандарты ЮНЕСКО по классификации систем образования находились в процессе пересмотра, при этом определение образования, учитывающее специфические образовательные потребности детей, было пересмотрено и переформулировано в соответствии с последними изменениями в политике.

Затем стало очевидно, что для сопоставлений, взаимосвязанных с политикой, также необходимо определить классификацию нескольких групп детей на основе их трудностей в обучении, связанных с особыми образовательными потребностями.

Страны договорились о трехсторонней системе, в которой обучающиеся делятся на три группы: А, В и С [38] (Рисунок 1) [17].

Группа А. Ограниченные возможности	Группа В. Трудности	Группа С. Недостатки
Обучающиеся с ограниченными возможностями (например, дети с сенсорными или двигательными или неврологическими расстройствами). Считается, что потребность в образовании возникает в первую очередь из-за проблем, связанных с этими нарушениями.	Обучающиеся с поведенческими или эмоциональными расстройствами или специфическими трудностями в обучении. Считается, что образовательная потребность возникает в первую очередь из-за проблем во взаимодействии между обучающимся и образовательным контекстом.	Обучающиеся с недостатками, обусловленными в первую очередь социально-экономическими, культурными и/или языковыми факторами. Образовательные потребности требуют устранения недостатков, обусловленных этими факторами.

Рисунок 1 – Классификация детей с ООП согласно ОЭСР

2.1 Организация инклюзивной образовательной среды для детей группы А

(обучающиеся с ограниченными возможностями (например, дети с сенсорными, двигательными или неврологическими расстройствами))

В целях обеспечения полноценного прогресса инклюзивного образования в школе требуется максимальное использование всех доступных ресурсов. Внутренняя поддержка подразумевает взаимодействие и сотрудничество всех педагогов и персонала школы, их единство и взаимопонимание при внедрении методов улучшения инклюзивной культуры и практики в учебном процессе. Кроме того, имеет ключевое значение внешняя поддержка, которая включает в себя родительское сообщество, учреждения специального образования (кабинеты психолого-педагогической коррекции, реабилитационные центры и т. д.), неправительственные организации и других представителей общества.

Один из ключевых аспектов в инклюзивном образовании заключается в наличии квалифицированных педагогов, специально подготовленных для работы с детьми с ООП. Это включает в себя прохождение специальных курсов, участие в семинарах и лекциях, получение индивидуальных консультаций от экспертов, а также обмен опытом с коллегами. Подготовка кадров для успешной реализации инклюзивного образования требует углубленных знаний в области коммуникации, специальной педагогики и психологии, а также широкого понимания особенностей развития различных категорий детей с ООП, а также умения адаптировать образовательный материал для учеников с разнообразными потребностями [18].

Когда учитель в классе оказывает поддержку ребенку с ООП, это может включать адаптацию учебных программ, дифференцирование заданий и создание

учебного дизайна, который подходит для всех. Однако на уровне школы более квалифицированную помощь оказывают специалисты Службы психолого-педагогического сопровождения (СППС), такие как педагог-психолог, учитель-логопед, учитель-дефектолог, педагог-ассистент и другие. При необходимости эти специалисты разрабатывают индивидуальные развивающие программы, индивидуальные учебные планы и индивидуальные учебные программы для отдельным обучающимся.

Вне школьной среды (индивидуально) проводятся специальные педагогические занятия, в которых участвуют специалисты Кабинетов психолого-педагогической коррекции (КППК), Психолого-медико-педагогических консультаций (ПМПК), клинические психологи и другие специалисты из психологических центров. Эти занятия направлены на индивидуальную коррекцию и включают в себя работу с сурдопедагогами, тифлопедагогами, олигофренопедагогами и т. д.

Психолого-педагогическое сопровождение представляет собой систематическую и организованную деятельность, осуществляемую в организациях образования, с целью создания социально-психологических и педагогических условий для обучения и развития детей с особыми образовательными потребностями, включая детей с ограниченными возможностями, основываясь на результатах оценки образовательных потребностей каждого учащегося.

Психолого-педагогического сопровождение включает в себя:

1) выявление и оценка особых образовательных потребностей лиц (детей) с особыми образовательными потребностями;

2) консультативно-методическая помощь педагогам и семье лиц (детей) с особыми образовательными потребностями;

3) создание социально-психологических и педагогических условий для успешного обучения, развития и социализации лиц (детей) с особыми образовательными потребностями;

Организация психолого-педагогического сопровождения

Психолого-педагогическое сопровождение включает:

1) выявление и оценка особых образовательных потребностей лиц (детей) с ООП;

2) консультативно-методическая помощь педагогам и семье лиц (детей) с ООП;

3) создание социально-психологических и педагогических условий для успешного обучения, развития и социализации лиц (детей) с ООП

Психолого-педагогическое сопровождение осуществляется на основании оценки образовательных потребностей лиц (детей):

1) с поведенческими и эмоциональными проблемами, неблагоприятными психологическими факторами (нарушений воспитания в семье, детско-родительских и внутрисемейных отношений);

2) с барьерами социально-психологического, экономического, языкового культурного характера (педагогическая запущенность детей из семей социального риска, дети, испытывающие трудности адаптации в обществе (семьи беженцев, мигрантов, кандасов).

3) с ограниченными возможностями развития (нарушениями слуха, зрения, интеллекта, речи, опорно-

двигательного аппарата, задержкой психического развития и эмоционально-волевыми расстройствами).

Содержание психолого-педагогического сопровождения включает следующие социально-психологические и педагогические условия:

1) изменения учебного плана и учебных программ в виде адаптации общеобразовательных учебных программ или составления индивидуальных учебных планов и программ;

2) изменения способов оценивания результатов обучения (достижений ученика). При изменении способов оценивания подбираются контрольные задания и критерии оценивания с учетом индивидуальных возможностей учащегося и с учетом содержания реализуемой учебной программы;

3) использование вариативных, специальных и альтернативных методов обучения. Форма или способ применения методов обучения адаптируются под индивидуальные особенности ученика (уменьшение объема, количества заданий, сокращение или увеличение времени на выполнение заданий, упрощение учебных заданий, использование коротких и поэтапных инструкций, проговаривание заданий вслух, предоставление образцов выполнения заданий, таблицы, справочные материалы). Альтернативные методы и технологии обучения применяются в отношении учащихся со специфическими трудностями обучения, обусловленными нарушениями отдельных психических функций (восприятия, памяти, внимания, праксиса). Альтернативные методы и технологии обучения используются в индивидуально-развивающей работе педагогами-психологами и специальными педагогами (метод глобального чтения, обучение счету посредством методики «Нумикон», системы Монтессори).

4) подбор учебников, учебных пособий, подготовка индивидуальных учебных материалов. Специальные учебники, рабочие тетради и учебные материалы используются для детей с нарушениями зрения (книги с укрупненным шрифтом, учебные пособия для незрячих, напечатанные шрифтом Брайля; рельефные рисунки, схемы, специальные муляжи), опорно-двигательного аппарата (прописи с крупным шрифтом), слуха (учебные пособия с использованием символов (жестовой речи), видеоматериалы с титрами, учебные компьютерные программы), нарушениями интеллекта. Учебники и учебно-методические комплексы, изданные для специальных школ соответствующего вида;

5) выбор формы обучения. Обучение и воспитание детей с ограниченными возможностями в общеобразовательной группе/классе, в специальной группе/классе общеобразовательной организации или в специальной дошкольной организации, в специальной школе (с согласия родителей и по рекомендации ПМПК), на дому (по заключению врачебно-консультационной комиссии (ВКК));

6) создание безбарьерной среды и адаптация места обучения для обеспечения физического доступа в организацию образования для лиц (детей) с особыми образовательными потребностями: 1) с ограниченной мобильностью (подвоз к школе, пандусы, перила, подъемники, лифт, специально оборудованное учебное место (стол, стул), места общего пользования (туалет, столовая)), 2) с нарушением зрения (незрячих, слабовидящих) (тактильные дорожки, тактильные указатели, перила), 3) с нарушением слуха (визуальные таблицы, звукоусиливающая аппаратура). Адаптация учебного места предполагает приспособление среды обучения под индивидуальные особенности лиц (детей) с

особыми образовательными потребностями (физические особенности (слух, зрение), поведенческие особенности);

7) использование технических вспомогательных (компенсаторных) средств и специальных средств передвижения для обучающихся с ограниченными возможностями (нарушениями опорно-двигательного аппарата, слуха, зрения, речи), полученные в соответствии с постановлением Правительства Республики Казахстан от 20 июля 2005 года № 754 «Об утверждении перечня технических вспомогательных (компенсаторных) средств и специальных средств передвижения, предоставляемых инвалидам». Организации образования для создания специальных условий приобретают и используют технические вспомогательные (компенсаторные) средства и специальные средства передвижения, развивающее оборудование в соответствии с приказом Министра образования и науки Республики Казахстан от 22 января 2016 года № 70 «Об утверждении норм оснащения оборудованием и мебелью организаций дошкольного, среднего образования, а также специальных организаций образования» (зарегистрирован в Реестре государственной регистрации нормативных правовых актов под № 13272);

8) специальная психолого-педагогическая поддержка (психолога, специального педагога, педагога-ассистента) детей с ограниченными возможностями осуществляется на основе заключения и рекомендации ПМПК.

Психолого-педагогическое сопровождение осуществляется в соответствии с уставом организации образования, законодательством в области образования и науки, а также данными Правилами и договором, заключенным между организацией образования и родителями учащихся с особыми образовательными потребностями. Педагоги и специалисты психолого-педагогического сопровождения включаются в состав

педагогического совета организации образования и участвуют в деятельности методических объединений [18].



Рисунок 2. Психолого-педагогическое сопровождение образования: участники процесса

В контексте инклюзивного образования психолого-педагогические условия должны обеспечивать следующее:

- поддержание преемственности в содержании и формах организации образовательного процесса на различных уровнях обучения;
- учет особенностей психофизического развития учащихся, включая переход от младшего школьного возраста к подростковому;
- стимулирование развития психолого-педагогической компетентности педагогов, административного персонала и родительского сообщества;
- разнообразие направлений психолого-педагогической поддержки участников образовательного процесса,

включающее индивидуальный подход к обучению, выявление и поддержку учеников с ООП, развитие социальных навыков, поддержку профессионального развития;

- разноуровневую психолого-педагогическую поддержку, включающую индивидуальный и групповой уровень, а также уровень класса и школы;

- вариативность видов необходимой поддержки всех участников образовательного процесса, включающую такие составляющие, как диагностика, профилактика, консультирование, коррекционно-развивающая работа, консультирование и экспертиза [18].

Наряду с детьми с явными нарушениями психофизического развития, учителя-дефектологи проводят коррекционно-развивающую работу с учащимися, у которых не так очевидно выражены проблемы с учебными навыками (письмо, счёт, чтение, речь), а также с нарушениями познавательных процессов (память, внимание, мышление). Занятия могут быть организованы как игровые, так и в форме специально разработанных индивидуальных заданий для развития мелкой моторики.

Необходимо отметить, что успешность психолого-педагогической поддержки и коррекционно-развивающей помощи зависит от совместных усилий всех членов Службы психолого-педагогического сопровождения. Это подчеркивает необходимость усиления взаимодействия как внутри школы, так и между специалистами из различных организаций (например, КППК), такими как учителя-дефектологи, педагоги-психологи, учителя-логопеды, а также родители, предметные учителя и классные руководители.

Специалистам Службы психолого-педагогического сопровождения рекомендуется разработать методику для выявления особых образовательных потребностей у

учащихся и усилить сотрудничество с классными руководителями, предметными учителями и родителями для расширения знаний в области психологии и педагогики, а также методов выявления особенностей и индивидуальных возможностей у всех учащихся, их воспитания и обучения.

Также для того, чтобы психолого-педагогическая и коррекционно-развивающая поддержка предоставлялась обучающимся своевременно и квалифицированно, необходимо активизировать роль специалистов СППС в выявлении широкого спектра особых образовательных потребностей, которые потенциально могут возникать у школьников в любое время учебного процесса. При этом нет необходимости опираться только лишь на рекомендации специалистов Психолого-медико-педагогических консультаций.

Для обеспечения эффективного развития инклюзивного образования в школе требуется максимальное использование всех имеющихся ресурсов, включая как внутреннюю, так и внешнюю поддержку. Под внутренней поддержкой подразумевается активное взаимодействие и сотрудничество всех педагогов и сотрудников школы, их единство и взаимопонимание при применении методов поддержки для всех трех групп детей на основе оценки их особых образовательных потребностей [12].

В то же время важное значение имеет поддержка извне, направленная на специальную поддержку детей, входящих в первую группу – дети с ограниченными возможностями (ОВ), для чего используются ресурсы организаций специального образования (кабинеты психолого-педагогической коррекции, реабилитационные центры и др.), родительское сообщество,

неправительственные организации и другие члены общества.

Школам необходимо создавать образовательное пространство, максимально комфортное для всех обучающихся:

- создавать безбарьерную эргономичную среду и обеспечивать доступность объектов посредством материально-технического оснащения (школьное оборудование, кабинеты, столовая, санитарно-гигиенические комнаты, библиотека, спортзал и др.);

- широко внедрять в образовательный процесс эргономические подходы, предполагающие полную приспособленность учебно-предметной среды, средств обучения к совместной деятельности субъектов педагогического процесса (зоны для подвижных игр и отдыха, многофункциональные и трансформируемые помещения и др.);

- строить взаимодействие со специалистами специальных организаций образования для оказания ими системной методической поддержки педагогам и специалистам общеобразовательных школ по составлению индивидуальных программ психолого-педагогического сопровождения и адаптации учебных программ в соответствии с психофизическими особенностями детей [18].

Школам необходимо выработать единые алгоритмы выявления затруднений в учебной деятельности обучающихся:

- способствовать созданию комфортных условий для личностного, интеллектуального, социального развития детей на каждом возрастном этапе;

- формировать позитивную мотивацию к процессу обучения посредством различных приемов психолого-

педагогической поддержки педагогов, родителей в реализации ими индивидуального подхода к ребенку;

- широко применять в образовательном процессе школы принципы универсального дизайна обучения, обеспечивающего доступность обучающего пространства, с учетом потребностей всех детей: безопасность, удобство, равенство и гибкость в использовании, простота, понятность;

- разрабатывать дифференцированные задания обучающимся, имеющим какие-либо трудности в учебном процессе.

Школам необходимо оказывать помощь и внимание каждому ученику в вопросах его обучения, развития и социализации:

- членам службы психолого-педагогического сопровождения необходимо проводить первичную оценку уровня образовательных возможностей вновь прибывших обучающихся, после командного обсуждения результатов диагностики при необходимости выработать индивидуальный образовательный маршрут ребенка на определенный период, с учетом его потенциальных возможностей; составить рекомендации для всех участников образовательного процесса (учителям-предметникам класса, родителям и другим педагогам).

- педагогам важно поддерживать постоянное сотрудничество с родителями, специалистами по вопросам совместного психолого-педагогического сопровождения обучающихся;

- разрабатывать учебные занятия с фокусом на развитие индивидуальных способностей и «сильных сторон» учеников, применяя современные образовательные ресурсы, включая специальное оборудование.

Школам необходимо совершенствовать менеджмент инклюзивного образования:

- развивать меры и пути предупреждения детской инвалидности и нарушений в развитии детей, трудностей в обучении путем построения тесного сотрудничества с организациями специального и дополнительного образования, а также с организациями сфер здравоохранения и социальной защиты, культуры и спорта;

- совершенствовать профессиональный потенциал и кадровую политику школы в области организации работы службы психолого-педагогического сопровождения обучающихся, имеющих разные потребности;

- систематизировать работу по совершенствованию инклюзивных компетенций у членов школьных служб психолого-педагогического сопровождения в реализации профессиональных педагогических задач;

- расширять волонтерское движение, организуя благотворительные акции, мастер-классы, мероприятия по профориентационной работе для обучающихся с учетом их особых потребностей и индивидуальных возможностей, совместные проекты и др.;

- модернизировать материально-техническую базу школы с целью организации безбарьерного эргономичного образовательного пространства;

- развивать сотрудничество и взаимный обмен положительным опытом применения эффективных методик в инклюзивной практике школ своей области и других регионов страны.

Этапы психолого-педагогического сопровождения в организации образования

1-й этап:

Руководитель общеобразовательной организации образования издает приказ и утверждает Положение об организации психолого-педагогического сопровождения, утверждает состав и должностные обязанности специалистов психолого-педагогического сопровождения, создает условия профессионального роста педагогов и специалистов на междисциплинарной основе.

Заместители руководителя организации образования организуют процесс оценки образовательных потребностей у обучающихся, регулируют взаимодействие воспитателей/педагогов, специалистов и родителей на этапе проведения оценки образовательных потребностей и в процессе психолого-педагогического сопровождения лиц (детей) с особыми образовательными потребностями, контролируют сбор и формирование документации специалистов, осуществляющих психолого-педагогическое сопровождение.

Классные руководители организуют взаимодействие педагогов-предметников и родителей, изучают социальную ситуацию развития ребенка совместно с социальным педагогом организации образования, создают условия для благоприятного эмоционально-психологического климата в урочное и вне урочное время.

Педагоги организации образования проводят мониторинг учебных достижений, с целью установления трудностей у обучающихся в освоении учебных программ, соблюдают профессиональную этику и конфиденциальность в отношении индивидуальных особенностей лиц (детей) с особыми образовательными потребностями, при необходимости обращаются за консультацией к психологам, социальным педагогам или специальным педагогам организации образования.

Участниками процесса психолого-педагогического сопровождения являются администрация, педагогические кадры (учителя, воспитатели, психолог (педагог-психолог), логопед (учитель-логопед), специальный педагог, социальный педагог, педагог-ассистент), работники организации образования, воспитанники/ обучающиеся, в том числе лица (дети) с ООП и их родители (законные представители).

Взаимоотношения участников образовательного процесса строятся на принципах гуманизации образования/ воспитания и командного подхода [18].

2-й этап:

На основе оценки особых образовательных потребностей или рекомендации ПМПК руководитель организации образования утверждает индивидуальные программы психолого-педагогического сопровождения лиц (детей) с особыми образовательными потребностями, включающие индивидуальные учебные планы, индивидуальные/адаптированные учебные программы, индивидуально развивающие программы специалистов, список детей с особыми образовательными потребностями для психолого-педагогического сопровождения.

Заместители руководителя организации образования организуют и контролируют процесс психолого-педагогического сопровождения, участвуют в составлении индивидуальной программы психолого-педагогического сопровождения лиц (детей) с особыми образовательными потребностями, обсуждении результатов сопровождения, динамики развития воспитанника, учебных достижений обучающегося, включают воспитанников/обучающихся с ограниченными возможностями во внеклассные и досуговые мероприятия, в целях повышения эффективности процесса индивидуального сопровождения лиц (детей) с особыми образовательными потребностями осуществляют ротацию педагогов-ассистентов в организации образования

Педагоги организации образования выполняют адаптацию учебных программ, индивидуализируют процесс обучения и оценки достижений лиц (детей) с особыми образовательными потребностями, восполняя пробелы в знаниях, умениях, навыках, подбирают учебники, учебные материалы, организуют учебно-воспитательный процесс с учетом индивидуальных особенностей развития лиц (детей) с особыми образовательными потребностями, создают атмосферу эмоционального комфорта на занятиях/уроках и во внеклассной деятельности с целью сохранения физического, психического и нравственного здоровья лиц (детей) с особыми образовательными потребностями.

Педагог-ассистент помогает формированию у лиц (детей) с особыми образовательными потребностями способность выполнять правила поведения на занятиях/уроках и самостоятельную учебную деятельность через индивидуальное сопровождение. Предоставление услуг педагога-ассистента на постоянной основе обучающимся с нарушениями психофизического развития и поведения осуществляется на основании рекомендаций ПМПК.

Решением заседания психолого-педагогического сопровождения услуги педагога-ассистента, обучающимся с легкими поведенческими проблемами и трудностями адаптации в классе, предоставляются только на одну четверть. Дальнейшая потребность в помощи педагога-ассистента определяется ПМПК.

Потребность в помощи педагога-психолога или социального педагога определяется оценкой психолого-педагогического сопровождения организации образования.

Специальные педагоги, педагог-ассистент реализуют и участвуют в оценке образовательных потребностей детей с ограниченными возможностями, в составлении индивидуальных программ психолого-педагогического сопровождения, в том числе индивидуальных учебных планов, индивидуальных/адаптированных учебных программ, индивидуально-развивающих программ, проводят индивидуальные, групповые, подгрупповые развивающие занятия

Таким образом, необходимыми условиями создания комфортной образовательной среды можно назвать тесное

сплоченное взаимодействие педагогического коллектива и родителей, представителей специальных организаций и других заинтересованных лиц, работающих в едином направлении, с целью обеспечения права каждого ребенка на качественное образование, развитие и социализацию. Только тогда все дети данной организации образования будут ощущать на себе всемерную поддержку, безопасность, уверенность в успешном обучении и свою причастность к социуму [18].

2.2. Организация инклюзивной образовательной среды для детей группы В *(обучающиеся с поведенческими или эмоциональными расстройствами или со специфическими трудностями в обучении)*

Идея инклюзивного образования заключается в том, чтобы расширять назначение и функции организаций образования, которые состоят в обеспечении всесторонней поддержки всех учеников, учитывая их разнообразные образовательные потребности. У каждого ученика могут встречаться различные особенности во множестве вариаций, от одной до нескольких и связанная с ними определенная степень трудностей в обучении. Данные трудности в обучении и, соответственно, образовательные потребности могут появляться на разных этапах обучения школьников.

Разнообразие развития детей и подростков с особыми образовательными потребностями огромно: от тех, кто развивается практически нормально и сталкивается лишь с временными и относительно легко исправимыми проблемами, до детей с необратимыми тяжелыми повреждениями центральной нервной системы; от тех, кто способен успешно учиться вместе с другими сверстниками при специальной поддержке, до тех, кому требуется

индивидуальная образовательная программа, адаптированная к их потребностям [19].

Факт того, что обучение и воспитание должны соответствовать уровню развития каждого ребенка, является установленным и многочисленно подтвержденным обстоятельством. Различные дети осваивают знания, навыки и умения по-разному, что обусловлено их индивидуальными особенностями, обусловленными как внешними, так и внутренними факторами развития. Уникальные психофизиологические характеристики детей и разные уровни их умственных способностей требуют создания разнообразных условий обучения для обеспечения эффективного образования каждому ребенку или группе детей [20].

Поскольку речь идет о психофизиологических основах поведенческих и специфических трудностей в обучении детей, необходимо сказать о том, что ученые, приверженцы нейропсихологического подхода, предлагают рассматривать проблему с точек зрения и учителя, и ученика и называть проблемы учителей «трудностями в обучении», а проблемы учеников «трудностями учения» [21]. Ученые разных стран отмечают, что многие ученики сталкиваются с трудностями в учебе, однако у некоторых из них эти проблемы принимают особенно сложный характер из-за неравномерного развития психических функций, что требует специальной коррекционной помощи для их преодоления. Эти дети и являются теми учениками, кто испытывает трудности в учении [21].

Большинство исследователей, изучая психофизиологические причины трудностей учения детей, выделяют две группы факторов: средовые (экзогенные) и биологические (эндогенные) [21].

При обобщении данных нейропсихологии, психофизиологии и педагогики из средовых факторов

выделяют социокультурные, педагогические, экологические факторы, из биологических факторов: пре- и перинатальные патологии; инфекции, интоксикации в раннем детском возрасте, хронические заболевания; генетическую предрасположенность и наследственность; минимальные мозговые дисфункции, несформированность высших психических функций.

Обратимся к сведениям о здоровье детей, приведенным в Докладе о положении детей в Казахстане за 2020 год [22].

Анализ современной ситуации свидетельствует о стабильно неблагоприятной тенденции ухудшения состояния здоровья детей. Отмечаются существенное уменьшение доли здоровых детей при рождении, рост числа детей с инвалидностью с детства, больных с хронической патологией, основными причинами которых являются врожденные аномалии, заболевания нервной системы, психические расстройства.

Причинами такого положения являются социально-экономическая нестабильность в обществе, экологическая ситуация, неблагоприятное санитарное состояние (условия и режим обучения, бытовые условия и т.д.), низкая медицинская активность, недостаточная профилактическая работа и пр. Несомненно, наметившаяся и сохраняющаяся тенденция к ухудшению показателей здоровья детей неизменно скажется в дальнейшем на качестве трудовых ресурсов, воспроизводстве будущих поколений. В этих условиях укрепление здоровья детей – одна из важнейших задач государственной политики Казахстана [22].

Безусловно, прямым следствием неблагоприятной картины состояния здоровья детей является возрастающее число школьников, испытывающих различные трудности в обучении. Болезнь оказывает негативное воздействие на

организм ребенка, особенно на его нервную систему, что приводит к ослаблению. Для детей, которые страдают от слабого здоровья и часто болеют, характерны низкая работоспособность и повышенная утомляемость. Они испытывают затруднения с концентрацией внимания, часто отвлекаются, что, в свою очередь, приводит к серии проблем в учебе, особенно на этапе начальной школы [21].

На различных этапах индивидуального развития и обучения организма, разные обстоятельства выступают основными причинами трудностей в учебе. В критические периоды, такие как начало обучения или период полового созревания, особую значимость имеют физиологические и психофизиологические аспекты, а также общее состояние здоровья. В другие временные отрезки более важными становятся психологические и социальные факторы. Многие эксперты отмечают, что в некоторых случаях наблюдается влияние как внутренних (эндогенных), так и внешних (экзогенных) факторов. Преобладание биологических или окружающих средовых факторов определяет различные проявления трудностей в обучении по их степени серьезности и возможностям компенсации.

Бесспорно то, что природные способности не являются определяющим фактором. Процесс социализации ребенка зависит от множества аспектов, прежде всего, от взаимодействия с взрослыми. Правильное и своевременное воздействие окружающей среды, благоприятные условия способствуют не только развитию интеллекта, но и могут компенсировать физиологический ущерб, нанесенный в раннем, перинатальном и послеродовом периодах. Современные научные исследования утверждают, что недостаточная социальная активность в раннем возрасте может привести не только к функциональным, но и к функционально-органическим проблемам, и серьезно

повлиять на психическое развитие таких детей в значительной степени.

Следовательно, чем раньше у ребенка будут обнаружены трудности в обучении и начнется коррекционно-развивающая поддержка, тем больше шансов на достижение хороших результатов. Исследования, проводимые с участием лауреата Нобелевской премии по экономике Джеймса Хекмана, подтверждают, что раннее вмешательство и коррекционные меры с детьми, подверженными риску в области когнитивного и эмоционального развития, являются самыми эффективными методами.

В последние годы здоровье детей ухудшается вследствие экологических и социальных проблем, а также растущей нагрузки в школе. Многие дети приходят в учебные заведения недостаточно подготовленными с психофизической точки зрения. Когда они сталкиваются с постоянной перегрузкой в школе, они либо не успевают за программой, либо добиваются успехов на учебе, жертвуя своим здоровьем. Постоянное чувство неудачи или тревожные ожидания также могут привести к поведенческим и психологическим проблемам и даже к асоциальному поведению [23].

Например, первоклассники испытывают высокое функциональное напряжение из-за интеллектуальных и эмоциональных нагрузок, сопровождающихся длительным статическим напряжением из-за необходимости сохранять определенную позу во время урока в классе. Для детей в возрасте 6-7 лет статическая нагрузка является особенно утомительной, так как требуется длительное напряжение спинных мышц, которые еще не полностью развиты. К примеру, также процесс письма может сопровождаться продолжительным статическим напряжением мышц руки.

Исследования показали, что даже обычные школьные активности могут вызывать значительное напряжение в различных физиологических системах. Например, при чтении вслух обмен веществ увеличивается на 48%, а выполнение заданий у доски или контрольные работы могут вызывать учащение пульса на 15-30 ударов в минуту, изменения в биохимических показателях крови и другие физиологические реакции.

Поэтому для организации учебного процесса с учетом физиологических принципов необходимо снижать напряжение, обеспечивать сохранение работоспособности и повышать эффективность обучения. В этом случае очень важно придерживаться трех ключевых принципов:

- разумная организация образовательного процесса;
- соответствие школьных требований психофизиологическим возможностям учащихся;
- адаптация методик и технологий обучения к возрастным и функциональным способностям учеников.

Адекватность требований подразумевает учет индивидуальных и возрастных особенностей учащихся. Это позволяет согласовать требования педагога с особенностями развития ребенка, его текущим психофизиологическим состоянием, а также его способностью к адаптации, обеспечивая тем самым дифференциацию и индивидуализацию процесса обучения [24].

Таким образом, изучение психофизиологических основ поведенческих и специфических трудностей в обучении детей позволяет сделать выводы о том, что:

- поведенческие трудности могут возникать из-за особых аспектов развития, таких как синдром гиперактивности и дефицита внимания, негрубые расстройства аутистического спектра, а также из-за неблагоприятных психологических факторов, таких как

проблемы в воспитании в семье и взаимоотношениях с родителями. Эти факторы могут приводить к разнообразным трудностям в общении с другими детьми и учителями, таким как застенчивость, пассивность, замкнутость, конфликтность, непослушание или агрессивность;

- специфические трудности учащихся могут проявляться в усвоении отдельных учебных навыков, таких как письмо, чтение или счет, что включает в себя дисграфию, дислексию, дискалькулию и т. д. Эти трудности обычно временного характера и могут быть преодолены при наличии необходимой помощи специалистов.

Школа должна активно следить за этими группами учащихся, выявлять их потребности и оказывать им своевременную поддержку. Таким детям, имеющим поведенческие и специфические трудности в обучении необходима помощь специалистов, опираясь на решения Службы психолого-педагогического сопровождения школы.

Помощь логопеда. Основным признаком для направления к логопеду являются трудности в усвоении учебной программы, когда проблемы с устной или письменной речью мешают успешному обучению. Ученики с легкими речевыми недостатками, которые не влияют на усвоение материала (например, неправильное произношение звуков), могут быть направлены к школьному логопеду для консультаций по запросу. Эти консультации для родителей или учителя могут быть оказаны единоразово или регулярно (например, раз в неделю, в месяц или в четверть). Необходимость и длительность этих консультаций определяются логопедом самостоятельно.

Поддержка психолога предоставляется учащимся, сталкивающимся с эмоциональными, поведенческими и

коммуникативными проблемами, которые мешают им успешно обучаться в классе. Планирование частоты и продолжительности занятий осуществляется психологом самостоятельно. Признаком завершения занятий с психологом является успешная адаптация ученика к учебной деятельности в классе, даже при сохранении отдельных эмоциональных и поведенческих особенностей. Ученикам с эмоциональными и поведенческими особенностями, не препятствующими учебе в классе и усвоению материала, оказывается консультативная поддержка. Эти консультации для родителей или учителя могут быть предоставлены единожды или на регулярной основе (например, раз в неделю, в месяц или в четверть).

Помощь педагога-ассистента. Педагог-ассистент играет важную роль в организации учебного процесса, направлении и помощи ученикам, чтобы они активно участвовали в учебе и предупреждении нежелательного поведения, эмоциональных и поведенческих срывов. Он должен контролировать поведение школьника и научить его самостоятельно развивать учебные навыки. В то же время важно, чтобы педагог-ассистент не делал за ученика то, что он может сделать сам, а помогал ему учиться самостоятельно. Индивидуальному помощнику необходимо постоянно стремиться к уменьшению поддержки, которую он предоставляет ученику, поскольку основная цель индивидуального сопровождения заключается в том, чтобы помочь ученику стать полностью самостоятельным в учебной среде школы.

Среди основных поведенческих и эмоциональных проблем, требующих сопровождения, можно выделить следующие:

- неспособность учащегося соблюдать правила поведения на уроке, такие как неспособность сидеть за

партой, частое вставание и хождение по классу, а также невыполнение требований учителя;

- трудности в восприятии и понимании фронтальных инструкций и устных объяснений учителя, когда ученику требуется постоянная индивидуальная помощь и поддержка для понимания того, что нужно делать;

- проблемы с самоорганизацией и самоконтролем на уроке, когда ученик не способен самостоятельно подготовиться к уроку, не включается в работу класса без помощи взрослого и не выполняет задания;

- поведенческие и эмоциональные особенности, такие как проявление неадекватных эмоций (смех, плач, крики) без видимой причины, а также отвлечение других детей, проявление агрессии к одноклассникам или учителю [25].

Стратегии организации общеобразовательного процесса для детей с эмоциональными и поведенческими нарушениями



Пространственно-физическая среда

Ребенка следует посадить за первую парту или близко от стола учителя, но так, чтобы он не чувствовал себя исключенным из коллектива. Рекомендуется рассадка учеников с эмоциональными и поведенческими нарушениями с детьми с устойчивым поведением и большей внимательностью.



Общение

Чтобы управлять поведением ученика, учитель должен уметь владеть и управлять собственными эмоциями и поведением. Учитель, который работает с учеником с эмоциональными и поведенческими

расстройствами, должен установить с ним доверительные отношения. Рекомендуется словесное, невербальное одобрение (улыбка, аплодисменты); физический контакт (прикосновение к плечу, пожатие руки, объятия и т.д.); обеспечение доступа к любимым занятиям; предоставление премий, подарков и т.д.



Учебный процесс

- Поощрение ученика. Положительное подкрепление (одобрение, похвала и т.д.) увеличивает вероятность того, что ребенок в будущем повторит подобное поведение в других ситуациях.
- Определение сильных сторон этих учеников может привести к тому, что в классе их будут воспринимать положительно.
- Оказание внимания ученику и поощрение за его хорошее поведение.
- Поддержка учеников в планировании способа, которым они будут выполнять задачу, требующую большего времени, и контроль выполнения плана.
- Использование методов преподавания и обучения на основе совместного обучения. Использование визуальных средств для актуализации задач, которые должны быть выполнены.
- Постоянная обратная связь, ежедневное доверие к ученику поощряет необходимое поведение и желание учеников по возможности приобрести навыки самостоятельной работы.
- Игнорирование нежелательного поведения ребенка, когда он намеренно пытается привлечь внимание; это позволит избежать повторения такого поведения.

- Сотрудничество с родителями, с целью оказания помощи с их стороны своим детям в приобретение навыков самостоятельности и правильного распределения своего времени.

Рекомендации по оказанию поддержки детям со специфическими трудностями

Трудности в обучении представляют собой общий термин, который описывает определенные проблемы, трудности в обучении ребенка. Трудности в обучении неоднородны, ассоциированы, специфичны для развития детей. Они влияют на двигательные навыки (движение, координацию движений, ориентацию в пространстве), интеллектуальные способности (восприятие, память, мышление, внимание, язык/речь). Они отражаются на академической успеваемости (чтение, письмо, счет и т.д.), поведении и эмоциях.

Есть 2 вида трудностей в обучении: (1) невербальные, в том числе трудности психомоторные (диспраксия, дисграфия) и (2) вербальные, которые связаны с речевыми нарушениями и нарушениями базового языка (дислексия и дискалькулия). Наиболее распространенными трудностями в обучении являются следующие: диспраксия, дисграфия, дислексия, дискалькулия.

Диспраксия является специфической трудностью в обучении, которая влияет на способность планировать последовательность движений, пространственную ориентацию, координацию движений и автоматизм произвольных жестов. Это часто связано с проблемами восприятия, языка и мышления, эмоциональными проблемами и поведенческими трудностями.

Диспраксия проявляется в следующих специфических нарушениях:

- На уровне двигательных навыков – общая неуклюжесть, плохой баланс, трудности в приобретении

навыков для координации движений отдельных частей тела (езда на велосипеде или плавание), трудности в формировании графических навыков (рисунок, письмо).

- На уровне формирования ручной и практической деятельности: трудности в разложении по порядку вещей, плохое неразборчивое письмо, трудности в моторике руки (частое опрокидывание вещей, еды, столовых приборов и т.д.).

- На уровне личного представления и пространственных навыков: неопрятный и взъерошенный внешний вид, неуклюжая походка, запутанное представление себя самого.

- На уровне формирования навыков в области математики и чисел: тенденции инверсии и неправильной записи чисел, трудности с точки зрения размещения/пространственного выражения, рисунков, графиков, таблиц и т.д.

- На уровне эмоционального и социального общения – трудности во взаимодействии и устном общении, отсутствие доверия, разочарование, защитное или агрессивное нервное поведение, отсутствующий вид или состояние тревоги, стресса и депрессии.

Дислексия является специфической трудностью в обучении, влияющей на формирование и развитие навыков грамотности (чтение, письмо, декодирование слов (смыслов), математический счет, умение слушать) и связаны с развитием и использованием языка. Дислексия выражается в нарушениях когнитивных способностей (оперативная память).

Признаки дислексии варьируется в зависимости от возраста. Наиболее распространенные признаки развития детей с дислексией:

- ребенок начинает говорить позже, чем сверстники; имеет большие трудности, в отличие от других детей, в произношении звуков речи, слов;

- испытывает большие трудности в запоминании алфавита, цифр, дней недели, цвета, трудности в написании и прочтении собственного имени;

- трудности в чтении стихов, пересказе текстов, рассказов, историй и др.;

- тяжело делит слова на слоги, имеет трудности при обучении чтению, рукописному тексту;

- переставляет буквы в словах (сок – кос, дуб - буд и т.д.), числа в подсчетах;

- чрезвычайно трудно учит грамматику, орфографию, плохо овладевает чтением и письмом;

- имеет неразборчивый почерк, обычно берет ручку или карандаш странным образом, в кулак, или держа его очень сильно;

- трудно запоминает новые слова, факты, события;

- имеет недостаточный словарный запас, тяжело усваивает идеи, новую информацию из прочитанных текстов;

- имеет трудности в организации своего времени, планировании работы и т.д.

Дискалькулия – это нарушение понимания логики математических действий и использования математических понятий, операций и приемов устного и письменного счета. Навыки счета, принимая во внимание период охвата обучением и уровень интеллекта ребенка, остаются недостаточно развитыми по сравнению со средним показателем данного возраста.

Дисграфия – это расстройство письма, которое проявляется в нарушении графомоторных характеристик (неразборчивые буквы, скорость письма, расположение в

пространстве, использование заглавных букв) и/или нарушении фонологических характеристик языка (грамматика, составление предложений, каллиграфическое, орфографическое, правильное письмо).

Трудности в обучении могут возникать при любом уровне интеллекта учащегося. Это происходит не по причине отсутствия практики, мотивации, не связано с эмоциональными факторами или плохой подготовкой учителей. Это не зависит от национальности или социально-культурного уровня семьи.

Недостаточное развитие способностей к обучению происходит на различных стадиях развития и имеет разные степени проявления, представленные в различных комбинациях, которые формируют основу трудностей обучения, мешая процессу обучения навыкам чтения, письма и математики. Каждый ребенок с дислексией отличается разными симптомами и нуждается в индивидуальной поддержке. Следовательно, к барьерам на пути обучения и школьного участия детей с трудностями в обучении относятся:

- значительная разница между его интеллектуальными способностями и школьной успеваемостью;

- демонстрация трудностей в использовании образовательных стратегий, которыми его сверстники пользуются с легкостью;

- школьные результаты ниже, чем у его сверстников;

- трудности в произношении;

- трудности в навыках чтения и письма;

- трудности на уровне математических расчетов и решении задач;

- трудности в психомоторной и пространственной ориентации;

- трудности в общении и социальных отношениях, которые негативно влияют на обучение.

Трудности в обучении могут быть устранены с помощью индивидуализированной педагогической помощи.

Стратегии организации общеобразовательного процесса для детей со специфическими трудностями в обучении



Пространственно-физическая среда

- Размещение ученика близко к учителю для возможности оказания помощи и осуществления контроля.



Общение

- Обеспечение немедленной, постоянной, конкретной и конструктивной обратной связи. Обеспечение обратной связи и позитивные аспекты, которые будут являться стимулами.

- Развитие у учеников навыков устного/письменного общения, приема/передачи сообщения.

- Рекомендуется задавать вопросы прямо. Ненужные абстракции или очень научный стиль речи может привести к путанице. Желательно, чтобы ребенку был дан список ключевых понятий.



Учебный процесс

- Использование различных форм преподавания: они особенно эффективны в случае детей с дислексией: (мультисенсорный подход, ментальная карта,

использование разных способов запоминания, использование компьютера).

- Использование дополнительных визуальных презентаций, таких как PowerPoint, проектор, диаграммы, небольшие карты, графики.

- Выделение основных идей урока и повторение их несколько раз различными способами.

- Представление краткого, четко структурированного резюме в письменной или устной форме, по возможности, для четкого представления об уроке.

- Адаптация способов реагирования на требования. Например, вместо письменного ответа на вопросы дайте ученику возможность ответить в устной форме (для учеников с трудностями в чтении/письме), позвольте ученикам продемонстрировать свои знания с помощью практических действий.

Рекомендации по оказанию поддержки детям с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью (СДВГ)

Любой ребенок может быть иногда невнимательным, импульсивным или гиперактивным, но ребенок с СДВГ демонстрирует симптомы и поведение чаще и в более тяжелой форме, чем дети того же возраста. СДВГ встречается у 3-5% детей школьного возраста. СДВГ всегда начинается в возрасте до 7 лет и продолжается в зрелом возрасте. Многие дети с СДВГ страдают и от других сопутствующих осложнений: трудности в обучении, депрессии, тревожность, поведенческие расстройства.

Барьеры на пути обучения и участия детей с синдромом дефицита внимания с гиперактивностью СДВГ:

- Неспособность к концентрации действий и внимания. Они демонстрируют различные поведенческие реакции в зависимости от широты и глубины внутренних переживаний. Внешне расстройства проявляются

посредством неустойчивых эмоциональных реакций различной интенсивности (страх, гнев, ярость, неконтролируемый смех и плач); импульсивного поведения; чрезмерной гиперактивности; агрессивного поведения; плохих отношений со сверстниками. Эти симптомы проявляются в течение 6 и более месяцев. Мальчики страдают чаще, чем девочки.

- Импульсивность: сложность внутренней речи; заканчивает высказывания других людей и/или прерывает их.

- Расстройства некоторых психических функций (внимание, память, мышление), низкая способность делать заметки, заторможенность понимания, что приводит к неспособности учиться на ошибках или с опорой на предыдущий опыт. В случае наличия дефицита внимания с гиперактивностью ребенок демонстрирует различные расстройства личности как внутри, так и вне. Внутреннее расстройство может возникнуть, например, как длительное состояние тревоги (необоснованный страх и разочарование); эмоциональная неустойчивость и депрессия; изоляция, отказ от других; отвращение к деятельности, безразличие.

Стратегии организации общеобразовательного процесса для детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивности СДВГ



Пространственно-физическая среда

- Выявление стимулов из обучающей среды, которые отвлекают ученика; ограничение их влияния. Расположение ученика как можно дальше от отвлекающих зон (например, окна).

- Размещение вокруг ученика с СДВГ других учеников, достаточно внимательных и не имеющих трудностей в поведении.



Общение

- Формулирование требований в утвердительном и позитивном тоне. Четкое и лаконичное формулирование задач. Использование четкого, конкретного словаря, доступного ребенку. Избегание заявлений, которые содержат несколько задач.



Учебный процесс

- Начало деятельности с задачи или стимула, который привлечет внимание. Привлечение и удержание внимания вербальными и невербальными элементами (жесты, мимика, тон голоса).
 - Предоставление дополнительного времени для выполнения конкретных задач.
 - Адаптация времени, выделенного на выполнение задачи или теста. Например: индивидуализация времени, отведенного на осуществление деятельности; установление различных ритмов (возрастание или убывание ритма) для некоторых учеников.
 - Использование коротких перерывов во время урока.
 - Недопущение резких переходов от одного вида деятельности к другому.
 - Определение способов поддержки или поощрения и похвалы сильных сторон ребенка, особенно во внеурочное время.

- Устранение факторов, которые могут отвлечь ребенка во время урока.

- Определение мероприятий, которые приятны для ребенка, и поощрение его участия в них.

Дети с СДВГ более трудно следуют правилам, но их поведение можно контролировать, часто обращаясь к ним или же сразу реагируя на их поведение. Например, если здоровый ребенок хорошо себя ведет, родитель будет его хвалить несколько раз в день; ребенок с СДВГ нуждается в более частых (может быть, даже каждые 20 минут) и непосредственных реакциях от родителей. Независимо от характера обратной связи, словесная похвала будет более эффективной, если она своевременна и часта. Роль родителя заключается в поощрении ребенка, предоставлении ему возможности поверить в собственные силы.

Рекомендации по оказанию поддержки в организации учебного процесса детям с аутизмом

Как известно, синдром раннего детского аутизма оформляется окончательно к 2,5-3 годам. В этом возрасте психическое развитие ребенка имеет уже выраженные черты искаженности (В.В. Лебединский, 1985), нарушения носят всепроникающий характер и проявляются в особенностях моторного, речевого, интеллектуального развития. В настоящее время становится все более понятно, что искажение психического развития связано, прежде всего, с общим нарушением возможности ребенка вступать в активное взаимодействие с окружающим. Такое нарушение является закономерным результатом трудностей становления уже на первом году жизни основных аффективных механизмов, формирующих и поведение, и само мироощущение ребенка (О.С. Никольская, 1990). Они развиваются скорее в целях защиты и ограждения малыша от контактов с миром.

Традиционно наиболее явные черты уже сложившегося синдрома детского аутизма определяются следующим образом:

- нарушение способности к установлению эмоционального контакта;

- стереотипность в поведении проявляется как выраженное стремление сохранить постоянство условий существования и непереносимость малейших его изменений; как наличие в поведении ребенка однообразных действий — моторных (раскачивания, прыжки, постукивания и т.д.), речевых (произнесение одних и тех же звуков, слов или фраз), стереотипных манипуляций каким-либо предметом; однообразных игр; пристрастий к одним и тем же объектам; стереотипных интересов, которые отражаются в разговорах на одну и ту же тему, в одних и тех же рисунках;

- совершенно особые нарушения речевого развития (мутизм, эхолалии, речевые штампы, стереотипные монологи, отсутствие в речи первого лица), суть которых — нарушение возможности использовать речь в целях коммуникации;

- всеми исследователями подчеркивается, что детский аутизм — это прежде всего вызванное особыми биологическими причинами нарушение психического развития, которое проявляется очень рано.

Барьеры на пути обучения и участия детей с аутизмом:

- Социальное взаимодействие и межличностные отношения, которые выражаются целым рядом признаков: неспособность установить дружеские отношения с детьми того же возраста; отсутствие необходимости разделять радость, боль или печаль, занятость или достижения с другими людьми и т.д.; отсутствие эмпатии, трудности в понимании чувств других и т.д.;

- Вербальное и невербальное общение, которое проявляется в задержке речи; около 50% детей, страдающих аутизмом, испытывают трудности в развитии речи; значительные проблемы в развитии невербальных навыков общения, например, прямой взгляд, восприятие мимических выражений и пантомимы и др. Они используют стереотипные и повторяющиеся слова/предложения (эхолалия); обнаруживают трудности в поддержании разговора, в понимании точки зрения человека, с которым разговаривают; снижается способность понимать сообщение, переданный смысл, шутку и т.д.;

- Пониженный интерес к различным видам деятельности, в том числе игровой, проявляющийся следующим образом: стереотипное поведение идет по тому же маршруту в школу, хлопает руками или же его тело колышется и т.д.). Часто дети, страдающие аутизмом, обнаруживают необычное внимание к игрушкам, сосредоточены на части игрушки (например, колеса автомобиля); проявляют преувеличенный интерес по отношению к определенным темам (футбол, расписание поездов, прогноз погоды, новости и т.д.), «живут в своем собственном мире»;

- Трудности в планировании и постановке целей;

- Трудности в определении шагов, необходимых для достижения поставленных целей;

- Отсутствие эмпатии (они безразличны, пассивны по отношению к другим людям или относятся к ним высокомерно);

- Отсутствие воображения (не могут играть роли, но иногда обнаруживают странный интерес к датам и цифрам).

Таким образом, необходимость раннего коррекционного вмешательства при признаках аутистического развития очевидна.

Стратегии поддержки для включения в общеобразовательный процесс детей с аутизмом



Пространственно-физическая среда

- Размещение ученика близко к учителю, чтобы поддерживать его и контролировать.



Общение

- Информационная деятельность: беседы, экскурсии, снижение тревожности и повышение чувства безопасности.

- Деятельность по созданию отношений: общение учитель-ученик, ученик-ученик, общение за пределами школы.

- Постоянное поощрение.

- Разработка системы оценки успешности, отражающей прогресс, достигнутый учеником. Обсуждение ее администрацией и родителями ребенка.

- Поощрение работы в группах. Сосредоточенность на коммуникативных навыках ученика.



Учебный процесс

- Ознакомление ученика с правилами, которым он должен следовать.

- Предоставление консультаций и образцов выполнения любых задач, которые ученик считает слишком трудными для себя.

- Постепенное увеличение числа задач, которые ученик должен выполнять.

- Приоритетное использование визуальных средств, презентаций предметов и переход к уменьшению использования сюжетных презентаций.

- Акцентирование на навыках использования компьютера.

- Представление реальных жизненных ситуаций.

- Содействие социальному и речевому развитию посредством различных техник, методов интерактивной работы.

- Организация мероприятий, направленных на установление отношений взаимности (песни, игры в мяч и т.д.).

- Недопустимость потворства окружения всем капризам ребенка-аутиста и подстраивания под него своего образа жизни. Это часто приводит к созданию очень сложных ситуаций.

Адекватная оценка изменений, происходящих с ребенком, нужна для того, чтобы понять не только, правильно ли было организовано взаимодействие с ним, но и в каком направлении надо двигаться дальше, к освоению каких следующих новых способов взаимодействия с окружением его следует осторожно подводить.

Некоторые приемы организации коррекционной помощи

1. Первым и основным приемом коррекционного воспитания ребенка с выраженными трудностями аффективного развития является создание для него адекватно организованной среды.

Как же правильно организовать ту среду, в которой включение во взаимодействие аутичного ребенка будет максимальным?

А. Необходимо создать и поддерживать особый аффективный режим воспитания ребенка

Речь идет не только о регулярности режимных моментов каждого дня. Хотя это тоже очень важно. По историям развития таких детей мы знаем, что на первом году жизни у большинства из них в этом проблем не было. В дальнейшем часть детей строго следовали установленным стереотипам, трудности возникали, напротив, с попытками близких внести в них даже малейшие изменения. Другие дети, наоборот, теряли ту регулярность жизни, которой они до года пассивно подчинялись, и уже к 3 годам родители обычно испытывали большие проблемы с тем, чтобы накормить ребенка вовремя и за столом, в определенное время усадить на горшок, уложить спать, вывести на прогулку и привести с улицы домой и т.д.

С одной стороны, чрезмерная склонность к повторению однажды заведенного порядка представляет собой серьезное препятствие для развития более естественных и гибких способов взаимодействия с окружением, с другой – создание определенного стереотипа – привычек, правил («как всегда») – обязательный компонент адаптации, дающий ощущение надежности, стабильности.

Для аутичного ребенка и с более тяжелым, и с более легким вариантами развития стереотипная форма существования является наиболее доступной, а на начальных этапах коррекционной работы – обычно и единственно возможной. Именно она часто помогает уберечь его от аффективного срыва, запустить с большей вероятностью его активность в адекватных контактах с окружающим, закрепить полученные достижения.

Б. Сенсорная организация пространства

- Использование чувствительности к строению и динамике окружающего сенсорного поля.

Известно, насколько аутичный ребенок зависим от окружающего сенсорного поля. С одной стороны, это

создает огромные трудности в его произвольной организации: случайные впечатления отвлекают его, он может слишком сильно погружаться в избирательные ощущения или уходить от взаимодействия, если присутствует в поле негативный раздражитель. Так, например, притягивающая его внимание электрическая розетка на стене (которая вызывает у ребенка страх) может занять его целиком и сделать безуспешными попытки организовать его на какое-либо занятие либо быть причиной того, что ребенок просто не войдет в эту комнату. Часто такая чрезмерная зависимость бывает причиной отсутствия чувства самосохранения (когда он может убежать по дорожке в лес, зайти глубоко в воду, залезть высоко по лестнице, броситься к манящему впечатлению через дорогу или, наоборот, метнуться от отрицательно заряженного раздражителя).

С другой стороны, продуманная организация сенсорной Среды позволяет избежать впечатлений, разрушающих взаимодействие ребенка с окружением, и наполняет ее стимулами, побуждающими к определенным действиям, задающим нужную последовательность. Например, постеленная в коридоре дорожка «заставляет» по ней бежать в нужном направлении, вовремя открытая дверь «организует» выход ребенка.

Помощником взрослого, пытающегося наладить взаимодействие с ребенком, может выступать прежде всего ритмическая организация воздействий.

- Использование сенсорных раздражителей, повышающих эмоциональный тонус.

Существует много способов повышения эмоционального тонуса ребенка благодаря использованию приятных для него сенсорных впечатлений, положительных сильных переживаний (игры с водой, со светом, с мыльными пузырями, красками, мячиком, юлой, беготня по

коридору с моментами салочек и «пряталок» и т.д.). Для этого, конечно, надо хорошо знать конкретные пристрастия малыша, его особые интересы, а также то, что может вызвать его неудовольствие, страх. Поэтому подбор таких тонизирующих занятий должен быть достаточно индивидуален. Например, одного ребенка мыльные пузыри очаровывают, он приходит от них в восторг, пытается их ловить или давить, другого они пугают; одного рисование красками тонизирует и сосредоточивает, другого слишком возбуждает, провоцирует агрессию (разливание красок, неистовое замазывание бумаги до дыр), одному торможение приносит радость, другому – дискомфорт.

- Использование аутостимуляции ребенка.

Подключение к аутостимуляции ребенка также является ведущим приемом установления с ним контакта, усиления его активности и направленности на окружающий мир, организации и усложнения общих с ним способов взаимодействия с окружением.

Способы аутостимуляции детей, страдающих ранним детским аутизмом, могут быть достаточно разнообразны. И уровень подключения к ним тоже может быть разным [26].

Специалист, планирующий коррекционную работу, совместно с родителями должен решить, что именно в поведении ребенка они хотят изменить. В зависимости от запроса родителей, результатов анализа проблемного поведения ребенка следует определить причину поведения, его функцию и составить программу по коррекции поведения.

2.3. Организация инклюзивной образовательной среды для детей группы С *(обучающиеся с трудностями, обусловленными в первую очередь социально-экономическими, культурными и/или языковыми факторами)*

В Казахстане, как и в других странах мира, большое влияние на получение детьми образования оказывает социально-экономическая ситуация в стране, обусловленная поиском родителями работы, безработицей, недостаточным доходом одного или двух родителей и, как следствие, злоупотреблением алкоголем, стремлением детей к заработку в других городах для оказания посильной помощи семье.

Несмотря на предпринимаемые государством меры по поддержке детей из семей с низким социально-экономическим статусом и детей, задействованных в миграционных процессах, остаются нерешёнными такие проблемы, как: недостаточный уровень психолого-педагогического сопровождения обучающихся, отсутствие необходимых условий для обучения и воспитания в семье, эксплуатация детского труда, низкий охват обучением детей-иностранцев, временно пребывающих на территории РК, отсутствие статистических данных по несопровождаемым и разлученным детям, затронутых миграцией, проживающих в Казахстане, отсутствие документов у детей из семей мигрантов и другие.

Учитывая, что Казахстаном ратифицирован ряд международных документов, регламентирующих права детей на инклюзивное образование, такие как Конвенция о правах ребёнка [27], Конвенция по правам инвалидов [28], Саламанкская декларация о принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями [1], Конвенция о борьбе с дискриминацией в области образования [29], сформирована

собственная нормативная правовая база по инклюзивному образованию [8], в стране имеются необходимые ресурсы для создания инклюзивной образовательной среды для всех обучающихся. При этом результаты проведённых в стране исследований по изучению состояния инклюзивного образования, мировой опыт показывают, что не все группы детей с ООП, согласно классификации ОЭСР [16], в одинаковой степени получают необходимую психолого-педагогическую поддержку. В Казахстане, как и во многих странах ОЭСР, наибольшую поддержку получают дети с ограниченными возможностями в развитии (группа А), наименьшей поддержкой охвачены обучающиеся, имеющие трудности, обусловленные экономическими, культурными, языковыми факторами (группа С).

3. ТЕХНОЛОГИИ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ, ИМЕЮЩИХ ТРУДНОСТИ В ОБУЧЕНИИ, СВЯЗАННЫЕ С ЭКОНОМИЧЕСКИМИ, ЯЗЫКОВЫМИ, КУЛЬТУРНЫМИ ПРИЧИНАМИ

Одной из наиболее эффективных технологий работы с обучающимися с особыми образовательными потребностями из семей групп социального риска является технология социально-педагогического сопровождения обучающихся.

Так, под технологиями социально-педагогической деятельности понимается «упорядоченная совокупность действий, операций и процедур, инструментально обеспечивающих получение диагностируемого и прогнозируемого результата в рамках решаемой социально-педагогической задачи или проблемы» [30]. В основе данного процесса лежит алгоритм действий социального педагога и других субъектов, участвующих в решении социально-педагогической проблемы ребёнка, находящегося в группе риска. Социально-педагогическое сопровождение обучающихся включает в себя следующие этапы: диагностический, целевой, поиск методов, приемов, средств; организационный, реализационный, рефлексивный.

Диагностический и рефлексивный этапы включают в себя проведение методов наблюдения, опросные, тестовые методы, педагогический мониторинг, экспертная оценка, биографический методы. На целевом этапе проводится метод экспертного прогноза, на реализационном этапе проводятся такие методы, как: убеждение, беседа, диспут, рассказ, лекция, упражнение, игра, поощрение, наказание [30].

Используя технологии социально-педагогического сопровождения, рассмотрим **технологии работы с семьями, имеющих низкий социально-экономический статус** (малообеспеченные семьи) **и детьми, воспитывающимися в данных семьях.**

Согласно опыту педагогов стран, выделяют следующие направления социально-педагогического сопровождения семьи:

1. В соответствии с функциональным смыслом социально-педагогической деятельности (профилактическая работа, адаптационная работа, реабилитационная работа).

2. В соответствии с главным предметом социально-педагогической деятельности:

- по поводу проблем, связанных с обучением, воспитанием ребёнка; с семьёй и её кризисными периодами);

- по поводу особого статуса семьи (семьи мигрантов, малообеспеченные семьи).

3. В соответствии со сферой деятельности (взаимодействие с семьёй в школе, в сфере организации досуга, по месту жительства).

4. В соответствии с видами и формами оказываемой помощи (организация психолого-педагогического консультирования, защита прав ребёнка и семьи, просвещение родителей).

5. В соответствии с теоретическим обоснованием работы с семьёй (психолого-ориентированный, социолого-ориентированный, комплексно-ориентированный подходы) [30].

Работа с семьёй с низким социально-экономическим статусом начинается с диагностики, которая может быть целостной или дискретной.

Под *целостной* диагностикой понимается диагностика семьи, как целостной системы, оценивая которую, необходимо учитывать все функциональные и структурные характеристики семьи, в том числе особенности всех её членов.

Под *дискретной* диагностикой понимается выявление отдельных характеристик семьи, например, уровень её доходов и её влияние на ребёнка.

Для оценки материального положения семьи учитываются следующие факторы:

- ✓ уровень доходов семьи;
- ✓ жилищно-бытовые условия семьи;
- ✓ предметное окружение семьи;
- ✓ социально-демографические характеристики членов семьи.

Данные факторы позволяют сделать вывод о текущем социально-экономическом статусе семьи (низкий, средний или высокий).

Низкий социально-экономический статус имеет чёткие критерии, определяемой величиной прожиточного минимума, жилищными нормами и подтверждается справками о доходах, в ходе исследования жилищно-бытовых условий семьи, в ходе анкетирования и интервьюирования родителей обучающихся.

На основании данных диагностики семьи подбираются соответствующие подходы к социально-педагогическому сопровождению семьи: психолого-ориентированный, социолого-ориентированный и комплексный подходы.

В соответствии с психолого-ориентированным подходом (М. Ричмонд, Г. Гамильтон, Ф. Холлис, В. Робинсон и др.) для решения проблемы ребёнка из малообеспеченной семьи и его родителей необходимо, в первую очередь, изменить своё отношение к себе, своё

отношение к окружающим, овладеть навыками и умениями, необходимыми в решении возникших трудностях. Данный подход предполагает проведение психологических и педагогических методов работы (определение уровня знаний, умений, навыков обучающихся, наличие ценностей семьи, психологическое состояние членов семьи). Данная работа проводится как в индивидуальной, так и в групповой формах в виде бесед, тренингов, дискуссий, консультирования и т.д.

Социолого-ориентированный подход (Т. Парсонс, Р. Мертон, Ч. Кули, Д. Мид, Э. Мейо и др.) подразумевает решение проблемы ребёнка и его семьи посредством изменения условий жизни семьи, которые предполагают как активное участие ребёнка и его семьи, так и изменение условий без их участия. Данная работа может проводиться как в очном формате (дискуссии, клубы по интересам), так и в заочном (через СМИ, посредством распространения печатной продукции, использования электронных образовательных ресурсов).

Комплексный подход подразумевает сочетание психолого-ориентированного и социолого-ориентированного подходов, предполагающих изменение не только ребёнка и его семьи, но и его окружения. При применении данного подхода используются различные формы и методы работы с семьёй с привлечением различных специалистов. Большинство учёных (А.В. Мудрик, Л.В. Мардахаев, М.А. Галагузова, Л.Я. Олиференко и др.) используют данный подход для решения проблемных ситуаций ребёнка и его семьи.

Галагузова и коллеги [30] помимо перечисленных выше подходов, используемых в социально-педагогической деятельности, рекомендуют также использовать *целенаправленный подход* (проблемно-ориентированная модель взаимодействия), широко применяемый в

зарубежной практике. Под проблемно-ориентированной моделью взаимодействия понимается подход, направленный на решение конкретных практических задач, заявленных и признанных семьей, а также помощь специалистов в формировании у человека осознания своей проблемы и готовности с ней работать. Стратегии работы по данной модели взаимодействия предполагают системную работу в течение 4–6 месяцев (около 12 контактов с семьей). Работа специалиста проводится как индивидуально с ребенком, так и в групповой форме с семьей (тренинг). Особенность данного подхода заключается в совместной работе профессионала с семьей, в ходе которой специалистом стимулируется стремление семьи самостоятельно определять пути решения затруднительной ситуации.

Одним из успешных видов работы социального педагога, осуществляющего работу на основе комплексного подхода, заключается составление контракта (договора) между специалистом и его семьей (одним членом семьи). Данный договор включает в себя:

- описание ключевой проблемы или проблем, которые обе стороны планируют разрешить;
- цели и задачи проводимой работы;
- процедуры и методики, которые планируются использовать;
- требования к клиенту и специалисту, характеризующие роли каждого из них в процессе решения проблемы (для педагога – встречи, беседы консультативного характера, письма, телефонные звонки);
- временные рамки совместной деятельности и действия в случае, если соглашение будет нарушено одной из сторон [30].

Помимо социально-педагогической деятельности с семьей, необходимо учесть, что наиболее

распространёнными трудностями в обучении детей из семей с низким социально-экономическим статусом является *низкая успеваемость*. Так, результаты международных исследований PISA показывают, что учащиеся из семей с низким социально-экономическим статусом наиболее часто сталкиваются с трудностями в обучении, в сравнении с обучающимися из семей с высоким социально-экономическим статусом [31]. Данные трудности могут включать в себя такие факторы, как неблагоприятный психологический климат, проблемы с дисциплиной, большой размер класса, недостаточная подготовка педагогов к работе с детьми, имеющих разные особые образовательные потребности, слабая материально-техническая база, отсутствие организованного досуга [31].

Изучение передового международного опыта, описанного во втором разделе методических рекомендаций, позволило выделить некоторые положительные примеры стратегий работы педагогов с детьми из семей с низким социально-экономическим статусом. В качестве примера, вниманию педагогов предлагаются успешные технологии работы педагогов Англии с учащимися из семей с низким социально-экономическим статусом, выработанные в результате научного исследования.

Целью лонгитюдного исследования, проведённого в тридцати начальных школах Англии, расположенных в пяти неблагополучных районах, было понимание общих стратегий работы в этих успешных школах, с точки зрения решений руководства и того, как они реализуются учителями для поддержки учащихся из семей с низким социально-экономическим статусом в достижении успеха [32].

В основу данного исследования лёг «Подход к возможностям» (Sapability approach), разработанный Сеном и Насбаумом, определяемый как сравнительный подход к

оценке качества жизни и определению социальной справедливости. Сен [33] определяет различия тремя способами: в соответствии с личностными характеристиками, такими как, физические и умственные способности; в соответствии с внешними обстоятельствами, такими как политические, социальные и культурные обстоятельства, в которых мы родились; в соответствии с нашими способностями превращать ресурсы в ценные действия, например, умение читать и писать. Эти различия являются источниками неравенства и несправедливости, заключающиеся в недостатках или преимуществах, которые зависят от обстоятельств, таких как социально-экономический статус. Такого рода различия означают, что распределительные модели ресурсов и возможностей могут быть несправедливыми и неравными.

«Подход к возможностям», аналогично теоретической основе Бродерика по включению детей с ограниченными возможностями в общеобразовательный процесс [34], помогает сформировать основу для ответа на вопрос о равенстве в образовании для определённой группы, в соответствии с возможностями её членов, используя четыре вопроса:

1. Что такое равенство в образовании в контексте развития возможностей?
2. Почему нам следует рассуждать о равенстве в образовании в контексте возможностей?
3. Кого следует учитывать?
4. Как мы убедимся, что мы соблюдаем равенство в контексте возможностей?

Данная рамка о равенстве в образовании в контексте возможностей позволяет школьным учителям и директорам сфокусироваться, в первую очередь, на детях из семей с низким социально-экономическим статусом, сформировать единое видение и цели по обеспечению равенства в

образовании для детей данной группы, лежащие в основе всех процессов и практик в школе для обеспечения всех учащихся равными возможностями к развитию своих возможностей к обучению и развитию.

Предлагаем обратить внимание на результаты исследований учёных Великобритании [32], когда путём применения «Подхода к возможностям» выделено **семь основных факторов и характеристик**, полученных в ходе интервью с директорами школ и педагогами, по выявлению эффективных стратегий работы с учащимися из семей с низким социально-экономическим статусом:

1. Стратегии, основанные на модели равенства обеспечения школьными ресурсами. Справедливые стратегии определяют решения и бескомпромиссно практикуются в этих школах с «высокими ожиданиями от каждого ребенка». Обеспечение обучающихся постоянно пересматривается для получения максимального эффекта от имеющихся ресурсов, сотрудникам рекомендуется экспериментировать и внедрять инновации в процессе поиска новых способов удовлетворения потребностей учащихся. Школы меняют курс в случае, если действия неэффективны, ресурсы направляются на удовлетворение потребностей каждого ребёнка, с акцентом на учащихся из семей с низким социально-экономическим статусом. Определенная коллективная моральная цель пронизывает работу всех взрослых и обеспечивает надежное внимание к потребностям всех учащихся, что приводит к бескомпромиссному стремлению обеспечить высокое качество преподавания и обучения для всех учащихся (включая постоянное выявление особых потребностей). Что касается школьного обеспечения и наставнической поддержки семей, учителя сообщили, что использование интернет-ресурсов является высокоэффективным в удовлетворении потребностей учащихся. Для достижения

такого подхода педагоги сообщили, что высокие инвестиции в обучение их персонала приводят к своевременному овладению специальными навыками в соответствии с индивидуальными условиями обучения учащихся.

Таким образом, важным фактором, позволяющим наиболее уязвимым учащимся достичь успеха, является способ, с помощью которого школы могут максимально изолировать наихудшие последствия семейного стресса для обеспечения минимальных последствий негативного влияния на обучение детей, прогресс и эмоциональную безопасность.

2. Школа работает в соответствии с набором не подлежащих обсуждению критериев в рамках отточенной культуры высоких ожиданий в отношении успеваемости всех групп (включая поведение и установки) и в равном отношении к детям и взрослым. Выявлено, что в данных школах не подлежат обсуждению ожидания в отношении деятельности всех групп учащихся и взрослых, примером чего являются очень высокие ожидания, установленные и поддерживаемые для группы, находящейся в неблагоприятном положении, включая как академическую успеваемость, так и личные качества. Значительный акцент ставится на развитие у учащихся стойкого поведения в процессе обучения и жизнестойкости, а руководители и учителя вкладывают значительные средства в обеспечение высокой посещаемости учащимися, включая успешную работу с труднодоступными семьями. Во всех школах физическая среда обеспечивает выдающийся ресурс для поддержки обучения и прогресса учащихся (например, с точки зрения структуры классов, дисплеев, библиотечного обеспечения, условий для участия в играх). Учителя уделяют особое внимание развитию ключевых учебных навыков учащихся, включая

жизнестойкость, чтобы учащиеся сохраняли желание учиться. Пока учителя с пониманием относились к наиболее уязвимым семьям и всячески поддерживали их, посещаемость и благополучие детей были важнейшим фактором при принятии решений в школе.

3. В работе школ внедрены протоколы грамотного анализа и подотчетности, обеспечивающие школы: регулярным обзором качества образовательных и наставнических услуг, включая мониторинг, позволяющий вносить изменения при выявлении лучших способов удовлетворения потребностей (проводится раз в год, ежемесячно или еженедельно по мере необходимости). Поэтому, данные исследования и данные наблюдений позволяют проводить быстрые, но тщательно сфокусированные мероприятия для учащихся, которые рискуют отстать в успеваемости от других учащихся или испытать трудности. Выявлено разумное использование успеваемости и наставнической информации на уровне всей школы, группы и отдельного ученика. Обнаружено, что педагоги данных школ имели четкое и последовательное понимание успеваемости учащихся и их социальных/эмоциональных потребностей. Изменения в обеспечении учащихся, имеющих риск отставания по успеваемости, вносятся быстро. Данные школы работают на основе комплекса решений, основанных на фактических данных (то есть набор стратегий, основанных на исследованиях). Они сообщили о гибкости расписания, позволяющего реагировать на возникающие потребности учащихся, и о том, что они использовали многогранное отслеживание, охватывающее все аспекты развития учащихся, часто связанные с семейным стрессом или нервным срывом, для своевременного выявления возникающих проблем учащихся и реагирования на них. Учителя используют регулярные командные собрания для

изучения прогресса и результатов учащихся и согласования следующего этапа предоставления педагогического сопровождения.

4. В школах внедрена дифференцированная культура повышения квалификации, предусматривающая вложение значительных ресурсов в развитие персонала на всех уровнях, включая участие в научных исследованиях. В данных школах выявлено, что для педагогов проводится регулярное, актуальное и высококачественное повышение квалификации. Руководители поощряют развитие профессиональных знаний педагогов на всех уровнях, в том числе ожидают от них демонстрации лидерства по своему направлению деятельности. Данные школы демонстрируют приверженность проведению активных внутришкольных исследований, а владение педагогами успешной практикой развивается благодаря прохождению соответствующего обучения. Учителя имеют твёрдое намерение к регулярному пересмотру своей практики, что является результатом школьных исследовательских программ и знаний, полученных в результате более широких исследований.

5. В каждой школе существует устоявшаяся культура общей ответственности педагогов за достижения учащихся. Выявлено, что в школах, принявших участие в исследовании, существует бескомпромиссное признание того, что весь персонал должен играть полноценную роль в повышении успеваемости учащихся. Сотрудники берут на себя ответственность и используют все возможности для развития своего собственного потенциала для внесения полноценного вклада в обучение и прогресс обучающихся. Учителя предположили, что любой вклад взрослых в планирование, проведение и оценку уроков оценивается с

учетом целенаправленного внедрения и общей ответственности за отслеживание прогресса учащихся, как академического, так и личного. Назначенный персонал руководит конкретными аспектами учебной программы, включая ассистентов преподавателей и вспомогательный персонал, где это необходимо. Учителя высоко оценили дополнительное сотрудничество со стороны работников службы поддержки родителей, оказывающих специализированную поддержку наиболее уязвимым семьям.

6. Руководители придерживаются принципа «лицензированной автономии» (для учителей и руководителей всех уровней), предполагающего предоставление возможности персоналу и поощрению инноваций. Сотрудникам, демонстрирующим высокоэффективные навыки и знания, лидеры предлагают лицензированную автономию для проведения инноваций и экспериментов, благодаря которой данные школы являются подлинными образовательными сообществами, стремящимися улучшить предоставление услуг. Важно отметить, что учителя и взрослые обладают автономией в адаптации методов их обучения к потребностям детей в соответствии с индивидуальными потребностями и обучающихся и потребностями группы. Руководители сообщили об эффективном подходе к управленческой деятельности, согласованном с хорошо развитым профессиональным развитием, благодаря которому повысилось качество преподавания и обучения. Это также подтвердили учителя, сообщившие, что сотрудникам рекомендуется проявлять новаторство и постоянно искать новые способы удовлетворения потребностей учащихся, и что гибкий подход к составлению учебных программ способствует постоянному обеспечению ресурсами группы

учащихся и отдельных лиц, с учётом их индивидуальных потребностей.

7. Существуют значительные, но разумные инвестиции в обеспечение академической успеваемости учащихся, их личностное развитие и психическое здоровье. Значительные ресурсы направлены на оказание семейной поддержки с целенаправленным привлечением наиболее уязвимых семей. Поэтому первостепенное внимание уделяется укреплению доверия дома/в школе, а также поощрению родительских навыков участия в обучении ребенка (как в академическом, так и в поведенческом). Работа с семьями и внешними агентствами направлена на поддержание стабильности каждого ребенка путем минимизации негативного влияния на его обучение и прогресс. Опытный персонал используется для непосредственного взаимодействия с наиболее уязвимыми семьями, уделяя основное внимание посещаемости учащихся и участию в образовании. Учителя заявили о своей приверженности к вовлечению родителей и предположили, что это имеет решающее значение для поддержки обучения и прогресса учащихся. Учителя регулярно организуют неформальные мероприятия для устранения барьеров и для побуждения родителей приходить в школу и принимать участие в образовании своих детей. Некоторые из этих встреч проходят за пределами школы, в том числе в местных кафе, где родители чувствуют себя более комфортно.

Таким образом, вышеуказанные семь основных факторов и характеристик «Подхода к возможностям», полученные в ходе исследования в школах, преуспевающих в работе с учащимися из семей с низким социально-экономическим фактором, составляют *инклюзивный подход к равенству учащихся*. Данный подход, при условии учёта региональных особенностей и нормативного правового

обеспечения страны, могут быть применены педагогами страны в работе с *обучающимися из семей, испытывающих трудности, связанные с социально-экономическими факторами.*

«Подход к возможностям», успешно применимый педагогами английской школы, тесно связан с *инклюзивным педагогическим подходом*, разработанным учёными Шотландии. *Рамка для участия* - это инструмент исследования или методическое устройство, которые используют авторы ученые Флориан, Блэк-Хокинс и Роуз [35] в исследовании успеваемости и инклюзии в организациях образования Великобритании для структурирования сбора данных и их анализа, а также, для презентации данных исследования.

Учитывая эффективность применения Рамки для участия в школах Шотландии, она также может быть адаптирована казахстанскими педагогами для работы с детьми, имеющими трудности в обучении, связанными с экономическими, культурными, языковыми факторами, в том числе при работе по повышению школьной успеваемости.

Краткое изложение рамки для участия

1. Участие подразумевает участие всех членов класса во всех аспектах классной жизни. Так как под участием подразумевается взаимосвязь между инклюзией и достижениями, оно подразумевает опыт всех членов класса, а не только учащихся с особыми образовательными потребностями и ограниченными возможностями, хотя их включение (инклюзия) и их достижения, конечно, тоже являются важными. Участие также подразумевает не только формальное преподавание и обучение само по себе, но также и все аспекты классной жизни, включая неформальные ежедневные взаимодействия, которые возникают среди всех её членов.

2. Участие и барьеры к участию взаимосвязаны и являются непрерывными процессами.

Участие – это серия процессов, тесно связанная с барьерами для участия: увеличение участия снижает барьеры для участия и, наоборот. Эти процессы могут быть сложными, непонятными и непрозрачными: классные практики, увеличивающие участие для некоторых учащихся, могут увеличить барьеры для участия для других учащихся. Эти взаимосвязанные и никогда не прекращающиеся процессы постоянно изменяются и могут быть трудными для изменений. Так как нет такого класса, который бы участвовал полностью, получаешь удовольствие, когда ищешь пути для его достижения.

3. Участие рассматривается как реакция на различия.

Каждый класс отличается своей принадлежностью и участие рассматривается как понимание и отношение к тому, что все дети и взрослые находятся во взаимосвязи со своим возрастом, полом, этничностью, сексуальностью, социально-экономическим статусом и наличием ограничений. Дискриминация может быть деликатной и сложной, но редко преднамеренной. Однако маргинализация или стигматизация кого-либо, по каким-либо причинам, формирует барьеры для участия. Участие происходит для обеспечения равноправия для всех, а не для отрицания различий между учащимися. Также она способствует признанию различий в классе, которые могут быть богатым ресурсом для поддержки обучения каждого.

4. Участие требует, чтобы обучение было активным и коллаборативным.

Участие признает, что обучение и преподавание – это социальная и коллективная активность, происходящая в центре школьной жизни. Это не только методы и технологии, но также и вовлечение всех учащихся в выборе предмета для обучения, способов обучения, в том числе, путём включения в сообщество.

Участие также подразумевает активное и коллаборативное обучение педагогического коллектива с коллегами. Чтобы этого достичь, нужно опираться на доступные ресурсы креативными способами: признание, воодушевление и приветствие различного опыта, практик и интересов, в которых могут принять участие, как дети, так и взрослые.

5. Участие основано на взаимном признании и принятии. Качество всех взаимоотношений в классе очень важно, включая взаимоотношения между детьми и взрослыми, а также, между взрослыми и детьми. Природа этих взаимоотношений проявляется не только в более формальных практиках преподавания и обучения, но также и в продолжительных неформальных персональных взаимодействиях, происходящих ежедневно в каждом классе. Все взаимодействия в классе подразумевают признание и принятие прав и обязанностей каждого учащегося. Поэтому все члены имеют право быть самими собой, одновременно признавая ответственность по оценки других. Они также имеют право и обязанность участвовать в обучении рядом с собой и другими учащимися, а также право и обязанность участвовать в процессах принятия решений.

Одной из эффективных технологий работы с обучающимися, широко используемой в развитых странах мира, а также возможным для адаптирования в нашей стране, является **технология универсального дизайна в обучении.**

Термин «универсальный дизайн в обучении» (UDL) обозначает универсальный дизайн, заключающийся в призыве движения, основанного на соблюдении прав человека, учитывать общество потребности и возможности разных людей при выпуске продукции и строительстве архитектуры [36].

Технология UDL, разработанная на основе идеи Рональда Мейса, предполагает поддержку различных специфических образовательных потребностей обучающихся, в т.ч. обучающихся из семей с низким социально-экономическим фактором, которые, как показывают исследования, имеют трудности в обучении, присущие другим группам детей.

Кейс-менеджмент - это «инструмент, препятствующий учащимся из группы риска в выбывании из школы и обеспечивающий успешную интеграцию (реинтеграцию) в обучение детей, которые не были зачислены в школу, или у которых были длительные периоды перерыва в обучении (от нескольких месяцев до нескольких лет)» [37].

Под «кейсом» понимается ребенок, нуждающийся в поддержке, под «менеджментом» – организованные процедуры и механизмы.

Участниками кейс-менеджмента являются: ребенок, учителя, социальный педагог, родители, специалисты на уровне школы и за ее пределами и, в некоторых случаях, друзья ребенка.

В таблице 1 приведены основные этапы кейс-менеджмента [37].

Таблица 1 – Основные этапы кейс-менеджмента

- | | | | | | | | | | | | | | | |
|--------------------|---|-------------------------------|---|---|---|--------------------------------|---|---------------------|---|--|---|--|---|--|
| 1. Выявление кейса | ➡ | 2. Команда СРП открывает кейс | ➡ | 3. Член команды СРП выбирается для управления кейсом: в качестве кейс-менеджера | ➡ | 4. Оценка потребностей ребенка | ➡ | 5. Реализация плана | ➡ | 6. Разработка плана индивидуальной поддержки (включая необходимые ресурсы) | ➡ | 7. Социальный педагог осуществляет мониторинг вмешательств | ➡ | 8. Команда СРП оценивает результаты и закрывает кейсы или планирует следующие шаги |
|--------------------|---|-------------------------------|---|---|---|--------------------------------|---|---------------------|---|--|---|--|---|--|

Целью кейс-менеджмента является определение и мобилизация необходимых ресурсов для «кейса» (ребенок, не обучающийся в школе или учащийся, находящийся в группе риска по выбытию); объединение профессионалов и неформальных групп для оказания комплексной поддержки ребенку, координирование мероприятий по поддержке.

Основной целью *четвёртого этапа* является сбор информации об индикаторах социального риска ребёнка, отражаемой как в социальном паспорте ребёнка, так и при составлении плана кейс-менеджмента.

При проведении оценки особых потребностей необходимо собрать следующую информацию о ребёнке:

- главный фактор, повлиявший на жизнь ребенка;
- виды помощи, которые может предоставить школа, чтобы помочь ребенку (например, обеспечение дополнительными классы, вспомогательным оборудованием, бесплатным питанием и государственным пособием для семьи с низким доходом);

- сведения о нахождении ребёнка в группе риска по буллингу, насилию в семье, хулиганству или любым серьезным угрозам, и необходимость его направления к другим специалистам (например, в органы опеки и попечительства). Важным принципом реализации данного этапа является соблюдение принципа конфиденциальности.

Основной целью *пятого этапа* является обсуждение плана индивидуальной поддержки и принятия перечня мер вмешательства. На данном этапе важно определиться, какие меры будут приняты в школе, а какие- путём привлечения внешних организаций (например, органов опеки и попечительства). Далее необходимо составить расписание и определить ответственных за выполнение планируемых мероприятий. На данном этапе очень важным является

информирование всех членов участников о планируемых мероприятиях и подтверждение их готовности.

Основной целью *шестого и седьмого этапов* является мониторинг и контроль за реализацией индивидуального плана поддержки, которые проводятся кейс-менеджером и социальным педагогом на регулярных встречах СРП.

На заключительном – *восьмом этапе* социальным педагогом совместно с кейс-менеджером проводится оценка эффективности кейса, то есть проводится анализ прогресса, произошедшего в ходе реализации индивидуального плана поддержки ребёнка, включая обновление информации о посещаемости ученика, эффективности его обучения, поведения, его прогресса. На данном этапе родители (опекуны) ребёнка получают информацию о достижениях (проблемах), принимается решение о следующих шагах вмешательства или закрытии кейса [26].

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Совершенствование качества образовательной среды выступает важнейшим направлением деятельности общеобразовательных школ, поскольку одним из приоритетов образовательной политики Казахстана на сегодняшний день является обеспечение условий для формирования в школах атмосферы, которая позволит создать и развивать в школе «включающую» образовательную среду для всех членов школьного сообщества. Новая школа – это школа для всех.

В любой школе должна быть обеспечена успешная социализация всех детей с учетом их различных образовательных потребностей. Однако традиционная система образования нуждается в значительном преобразовании, отвечающем новым цивилизационным вызовам. В настоящее время наблюдаются недостаток профессиональных компетенций педагогов в работе в инклюзивной среде, наличие психологических барьеров и профессиональных стереотипов.

Задача современной казахстанской общеобразовательной школы в том, чтобы понять и принять, что инклюзия заключается не только в фокусе на ребенка с особыми образовательными потребностями, но и в изменении самой школы, школьной культуры и системы отношений участников образовательного процесса, тесном сотрудничестве педагогов и специалистов, вовлечении родителей в работу с ребенком.

Ценности, идеи, принципы инклюзивного образования на уровне повседневной практики должны стать стереотипной схемой поведения, взаимодействия.

Вопросы развития инклюзивного образования, включения детей с особыми образовательными потребностями в образовательную среду напрямую зависит от профессиональных возможностей и личностных качеств

участников образовательного процесса. Для эффективной реализации инклюзивного образования необходимо создать гибкую образовательную среду, для того чтобы удовлетворить образовательные потребности всех детей, с учетом их способностей и возможностей.

Современный педагог, специалисты психолого-педагогического сопровождения, родители должны быть готовы адаптировать образовательную среду к индивидуальным потребностям учащихся, создавая условия для их полноценного развития и саморазвития, уметь взаимодействовать друг с другом.

Методические рекомендации должны оказать помощь педагогу в адаптации процесса обучения в инклюзивной среде, в развитии умений и навыков обучающимися, повышении в целом продуктивности и эффективности образовательного процесса [17, 26].

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Саламанкская декларация о принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями. URL: http://www.notabene.ru/down_syndrome/Rus/declarat.html
2. ЦУР 4. Global Education Monitoring Report. URL: <https://ru.unesco.org/gem-report/node/1346>
3. Методические рекомендации для методистов организаций образования, управлений (отделов) образования по сопровождению реализации государственной политики в сфере инклюзивного образования, 2023. – 160 с.
4. Методические рекомендации по исполнению педагогами нормативных правовых документов в сфере инклюзивного образования – Астана: НАО имени И. Алтынсарина, 2023. – 176 с.
5. Закон Республики Казахстан «Об образовании» от 27 июля 2007 года № 319-III. URL: https://adilet.zan.kz/rus/docs/Z070000319_/compare
6. Закон Республики Казахстан «О правах ребенка в Республике Казахстан» от 8 августа 2002 года N 345. URL: https://adilet.zan.kz/rus/docs/Z020000345_/compare
7. Закон Республики Казахстан «О социальной и медико-педагогической коррекционной поддержке детей с ограниченными возможностями» от 11 июля 2002 года N 343. URL: https://adilet.zan.kz/rus/docs/Z020000343_/compare
8. Закон Республики Казахстан «О внесении изменений и дополнений в некоторые законодательные акты Республики Казахстан по вопросам инклюзивного образования» от 26 июня 2021 года № 56-VII ЗПК. URL: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/Z2100000056/compare>

9. «Об утверждении Типовых штатов работников государственных организаций образования» Постановление Правительства Республики Казахстан от 30 января 2008 года

https://adilet.zan.kz/rus/docs/P080000077_/compare

10. «Об утверждении Методики подушевого нормативного финансирования дошкольного воспитания и обучения, среднего образования, а также технического и профессионального, послесреднего, высшего и послевузовского образования с учетом кредитной технологии обучения» Приказ Министра образования и науки Республики Казахстан от 27 ноября 2017 года № 597. URL: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V1700016137/compare>

11. «Об утверждении Правил оценки особых образовательных потребностей» Приказ Министра образования и науки РК от 12 января 2022 года № 4. URL: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V2200026618/compare>

12. «Об утверждении Правил психолого-педагогического сопровождения в организациях образования» Приказ Министра образования и науки РК от 12 января 2022 года № 6. URL: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V2200026513/compare>

13. Организация специальных образовательных условий для детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных учреждениях: Методические рекомендации / Отв. ред. С.В. Алехина. — М.: МГППУ, 2012. — 92 с.

14. Инклюзивное образование: методология, практика, технологии: Материалы международной научно-практической конференции (20—22 июня 2011, Москва) / Моск. гор. психол.пед. ун-т; Редкол.: С. В. Алехина и др. — М.: МГППУ, 2011. — 244 с.

15. URL: <https://www.european-agency.org/sites/default/files/SISL%20Policy%20Messages-EN.pdf>

16. Students with Disabilities, Learning Difficulties and Disadvantages: Policies, Statistics and Indicators – 2007 – March 18, 2008. URL: https://read.oecdilibrary.org/education/students-with-disabilities-learning-difficulties-anddisadvantages_9789264027619-en#page5

17. Методические рекомендации по организации инклюзивной образовательной среды для детей с трудностями, связанными с экономическими, языковыми, культурными причинами – Астана: НАО имени И. Алтынсарина, 2022. – 184 с.

18. Методические рекомендации по взаимодействию кабинетов психолого-педагогической коррекции со специалистами психолого-педагогического сопровождения организаций среднего образования – Нур-Султан: НАО имени И. Алтынсарина, 2021. – 176 с.

19. Методические рекомендации по взаимодействию семьи, школы и органов по трудоустройству при выборе профессии детьми с ООП. Методические рекомендации – Нур-Султан: НАО имени И. Алтынсарина, 2019. – 154 с.

20. Немов Р. С. Психология. Книга 2. Психология образования / Р. С. Немов — «ВЛАДОС», 2007.

21. Пермякова, М. Е. Психологические аспекты трудностей учения в школе: [учеб. пособие] / М. Е. Пермякова; М-во образования и науки Рос. Федерации, Урал. федер. ун-т. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2015. – 124 с.

22. Доклад о положении детей в Республике Казахстан за 2020 год. – НурСултан, 2021. – 160 с.

23. Ахутина Т.В., Пылаева Н.М. А95 Преодоление трудностей учения: нейропсихологический подход. —СПб.:

Питер, 2008. — 320 с: ил. — (Серия «Детскому психологу»). ISBN 978-5-91180-958-4

24. Дубровинская Н.В., Фарбер Д.А., Безруких М.М. Психофизиология ребенка: Психофизиологические основы детской валеологии: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. - 144 с.

25. Психолого-педагогическое сопровождение детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательной школе: метод. рекомендации/ Елисеева И.Г., Ерсарина А.К. - Алматы: ННПЦ КП, 2019. - 118с.

26. Методические рекомендации по организации инклюзивной образовательной среды для детей с поведенческими и специфическими трудностями в обучении– Нур-Султан: НАО имени И. Алтынсарина, 2022. – 176 с.

27. Закон Республики Казахстан от 20 февраля 2015 года № 288-V ЗРК.

28. Конвенция о правах инвалидов.

29. Конвенция о борьбе с дискриминацией в области образования / Организация Объединенных Наций. URL: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/education.shtml

30. Социально-педагогическое сопровождение детей группы риска: региональный аспект [Текст]: моногр./ М. А. Галагузова, Ю. Н. Галагузова, Т. С. Дорохова [и др.]; под общ. ред. М. А. Галагузовой. – М.: ООО «Издательский дом „Ажур“», 2015. –224 с.

31. Agasisti, T., F. Avvisati, F. Borgonovi and S. Longobardi, Academic resilience: What schools and countries do to help disadvantaged students succeed in PISA, OECD Education Working Papers Series No. 167, <http://dx.doi.org/10.1787/19939019>

32. Cockerill M, Grievesonb T, Binghamc S, Higgins S. High achievement for socio-economically disadvantaged students: Example of an equitable education model in schools across five English districts// International Journal of Educational Research Open. 2021. Vol.2

33. Sen A. 1992. Inequality re-examined. Oxford University Press

34. Broderick, A. (2018). Equality of what? The capability approach and the right to education for persons with disabilities. *Social Inclusion*, Vol 6 (1), 29–39. 10.17645/si.v6i1.1193.

35. L. Florian, K. Black-Hawkins и M. Rose (2017). *Achievement and inclusion in schools*. London: Routledge.

36. Mace, R. L., Hardie, G. J. & Place, J. P. (1996). *Accessible environments: Toward universal design*. Raleigh, NC: North Carolina State University.

37. МакЛафлин К., Яковец Н., Винтер Л. 2019. Система раннего предупреждения для профилактики, выявления и реагирования на выбытие детей из системы образования в Казахстане: практическое руководство. ЮНИСЕФ Казахстан.

УДК 376

ББК 74.3

К76

Кошербаева Л.К., Исмагулова С.К.

**МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО
ОРГАНИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ
СРЕДЫ ДЛЯ ДЕТЕЙ С ОСОБИМИ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ В
ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

ISBN 978-601-7647-34-6



ISBN 978-601-7647-34-6



