

**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РЕСПУБЛИКИ КАЗАХСТАН
НАЦИОНАЛЬНАЯ АКАДЕМИЯ ОБРАЗОВАНИЯ ИМ. И. АЛТЫНСАРИНА**



**ФОРМИРОВАНИЕ БЕЗБАРЬЕРНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ
ДЛЯ УЧАЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ
ЗДОРОВЬЯ**

Методическое пособие

Астана
2014

Рекомендовано к изданию Ученым советом Национальной академии образования им. И. Алтынсарина (протокол № 6 от 22. 07. 2014 года)

Формирование безбарьерной образовательной среды для учащихся с ограниченными возможностями здоровья (методическое пособие). – Астана: Национальная академия образования им. И. Алтынсарина, 2014. – 66 с.

Сборник включает материалы по организации «безбарьерной» образовательной среды для учащихся с ограниченными возможностями здоровья в организациях образования.

Методическое пособие адресовано руководителям организаций образования, учителям-предметникам и работникам системы специального образования, среднего образования.

Содержание

Введение.....	4
1 Зарубежный и отечественный опыт социальной адаптации учащихся с ограниченными возможностями в образовательной среде.....	7
1.1 Опыт зарубежных стран социальной адаптации учащихся с ограниченными возможностями в образовательной среде.....	7
1.2 Отечественный опыт включения детей с ограниченными возможностями в общеобразовательный процесс.....	13
2 Педагогические и психологические условия создания «безбарьерной» образовательной среды для учащихся с ограниченными возможностями.....	18
2.1 Сущность понятия «безбарьерная» образовательная среда.....	18
2.2 Психолого-педагогические условия создания «безбарьерной» образовательной среды для учащихся с ограниченными возможностями.....	25
3 Структурно-функциональная модель образовательной среды для учащихся с ограниченными возможностями.....	37
3.1 Особенности организации работы с учащимися, имеющими, ограниченные возможности в условиях общеобразовательной организации.....	37
3.2 Рекомендации по адаптации обучения детей с ОВЗ в общеобразовательной школе.....	42
Заключение.....	49
Список используемой литературы.....	51
Глоссарий.....	54
Приложение 1.....	56
Приложение 2.....	63

Введение

В настоящее время в Республике Казахстан активно набирает темпы инклюзивное образование. Включение каждого ребенка с трудностями в обучении в общеобразовательный процесс и реализация в нем вариативных моделей совместного обучения, социально-педагогическая адаптация с целью интеграции данного ребенка в общество – являются основными целями и задачами инклюзивного образования.

Традиционно распространенной формой образования детьми с ограниченными возможностями является специальное (коррекционное) образование. Вместе с тем на практике активизируется процесс интеграции детей с ограниченными возможностями в общеобразовательные организации, апробируются разнообразные модели и формы взаимодействия специального и массового образования, предпринимаются попытки создания адекватных условий для наиболее полной социальной адаптации и развития личности таких детей.

Практика включения детей с ограниченными возможностями в образовательный процесс реальная альтернатива специальному (коррекционному) обучению детей с особыми потребностями.

Важно отметить, что в казахстанской системе образования актуализируются ценности инклюзивного образования, которое нацелено не только на традиционные образовательные достижения, но и на обеспечение полноценной социальной жизни, наиболее активного участия в коллективе всех его членов, в том числе и детей с ограниченными возможностями.

Инклюзивное образование отличается от интеграции тем, что с самого начала рассматривает всех детей без исключения частью общеобразовательной системы. В связи с чем, для детей с ограниченными возможностями отсутствует необходимость в какой-либо специальной адаптации, поскольку они с самого начала являются частью школьной системы. Одна из целей инклюзивного образования состоит в том, чтобы любая школа могла быть готовой в будущем принять детей с различными возможностями.

Инклюзивное образование — это образовательный процесс, направленный на устранение барьеров и полное включение всех лиц с особыми образовательными потребностями в общеобразовательный процесс и их социальную адаптацию, несмотря на возраст, пол, этническую, религиозную принадлежность, отставание в развитии или экономический статус, путем активного участия семьи, коррекционно-педагогической и социальной адресной поддержки персональных нужд ребенка и адаптации образовательной среды к индивидуальным особенностям и образовательным потребностям детей, т.е. путем создания адекватных образовательных условий.

Основные организационные условия для развития системы инклюзивного образования определены в Государственной программе развития образования Республики Казахстан на 2011-2020 годы.

Организация инклюзивной практики предполагает творческий подход и определенную гибкость образовательной системы, учитывающей потребности

не только детей с ограниченными возможностями, но и разных этнических групп, пола, возраста, принадлежности к той или иной социальной группе.

Реализация инклюзивного образования ставит перед системой общего образования и общеобразовательной школой в частности, ряд проблемных вопросов по организации учебного процесса и его учебно-методическом обеспечении. В настоящее время для казахстанских школ становится актуальной проблема организации обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья, их социально-педагогической адаптации, развития и интеграции их в общество. Различные аспекты проблемы социально-педагогической адаптации детей с ограниченными возможностями рассматривались многими учеными.

Сущность процесса социальной адаптации исследовали А.И. Арнольдov, Л.П. Бueва, Л.Н. Коган, Т.Г. Киселева и др. Общие проблемы инвалидности, психологические особенности инвалидов раскрыты в работах А.Г. Асмолова, Н.К. Боголепова, Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурия, К.А. Скворцова и др. Особенности развития детей с различными проблемами здоровья рассмотрели Т.В. Лодкина, В.И. Лубовский, Л.М. Птицина и др., пути компенсации и коррекции детей с ограниченными возможностями С.А. Беличева, В.М. Минияров, С.Г. Шевченко и др., интеграции этих детей в общеобразовательную среду - Э.И. Леонгард, Г.Ф. Кумарина, Л.Н. Винокуров, Н.Н. Малофеев, Л.М. Шипицина, А.А. Байтурсынова и др.

Сущность и возможности развития и гармонизации образовательной среды с социокультурных позиций исследовали И.В. Крупина, Н.Б. Крылова, Л.П. Печко, В.А. Разумный, В.И. Слободчиков, С.В. Тарасов и др. Гуманизация образовательной системы рассматривается через обеспечение помощи нуждающимся в ней детям и их педагогической поддержки (О.С. Газман, А.В. Мудрик, Т.И. Шульга и др.). В общепедагогическом аспектах ее рассматривали Н.Б. Алмазов, Ц.П. Вайзман, Е.А. Горшкова, В.В. Морозов, Г.И. Репринцева и др.

Указанные выше исследования отражают отдельные аспекты, однако вопрос социально-педагогической адаптации, создания «безбарьерной» образовательной среды для данной категории детей требуют дальнейшего изучения.

В педагогической общественности имеется понимание необходимости процесса создания «безбарьерной» образовательной среды и назрела потребность в разработке технологий организации их учебной деятельности, обеспечивающей эффективность процесса социально-педагогической адаптации детей с ограниченными возможностями.

Таким образом, современная система обучения и воспитания должна будет подстраиваться под индивидуальные образовательные потребности ребенка, используя новые подходы к обучению, с применением различных вариантов форм, методов обучения и воспитания.

Инклюзивный подход определяет необходимость адаптации и модификации образовательного процесса, создания новых форм и способов организации учебного процесса с учетом индивидуальных особенностей

учащихся. Для управления инклюзивными процессами внедряются командные формы работы, проектные формы организации деятельности, диагностика и мониторинг инклюзивных процессов, формы согласования интересов участников образовательного процесса (детей, родителей, педагогов, администрации).

Целью данных методических рекомендаций является оказание методической помощи педагогам по организации образовательной среды в классе, где обучаются дети с особыми образовательными потребностями (инклюзивный класс).

В методическом пособии представлена модель построения **образовательной среды для учащихся с ограниченными возможностями**, описаны варианты необходимых условий, при которых может быть обеспечена социально-педагогическая адаптация. Инклюзивная практика в дошкольном образовании. Пособие для педагогов дошкольных учреждений (Т. Волосовец, Е.Н. Кутепова).

Рассматриваются психолого-педагогические условия и требования к созданию «безбарьерной» образовательной среды для учащихся с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: дети с ограниченными возможностями здоровья, адаптивная, безбарьерная образовательная среда, инклюзивное образование, интегрированное обучение, образовательные потребности, специальные образовательные условия, социально-педагогическая адаптация.

1 Зарубежный и отечественный опыт социальной адаптации учащихся с ограниченными возможностями в образовательной среде

1.1 Опыт зарубежных стран социальной адаптации учащихся с ограниченными возможностями в образовательной среде

Внедрение практики интегрированного обучения в зарубежных странах осуществлялось на базе достаточно развитой системы специального образования и сразу стало широко пропагандироваться в педагогической практике. Так, увеличение числа специальных учебных заведений, которое ранее рассматривалось, как достоинство специального образования стало оцениваться негативно. Именно в антидискриминационном смысле специальные школы, тем более интернаты были признаны учреждениями сегрегационными, а система специального образования дискриминационной.

В 90-х годах были приняты международные правовые акты, направленные на достижение оптимального уровня социальной адаптации лиц с ограниченными возможностями, это: Конвенция о правах ребенка (1989), Стандартные правила обеспечения равных возможностей для людей с нарушениями развития (приняты Генеральной Ассамблеей ООН 20 декабря 1993 года), Саламанкская Декларация и Рамки Действий по образованию лиц с особыми потребностями, Дакарские Рамки Действий «Образование для всех».

Коренной перелом в изменении отношения мировых лидеров к проблеме доступности образования произошел в 1990 году, когда состоялась Всемирная конференция по образованию для всех «Удовлетворение основных потребностей в образовании» (Джомтьен Тайланд), на которой был провозглашена политика «Образование для всех». Джомтьенская «Всемирная Декларация для Всех» содержит заявление о том, что учебные потребности людей с физическими недостатками требуют особого внимания и нужно принимать меры для обеспечения равного физического доступа к образованию для всех категорий людей с физическими недостатками.

Следует особо подчеркнуть важность Саламанкской Декларации, в которой заявлено, что каждый ребенок имеет основное право на образование и должен иметь возможность получать и поддерживать приемлемый уровень знаний, а также лица, имеющие особые потребности в области образования должны иметь доступ к обучению в обычных школах, которые в свою очередь должны создать им условия на основе педагогических методов, ориентированных, первоначально на детей, с целью удовлетворения этих потребностей.

Таким образом, на Саламанкской конференции было признано, что основной целью в области образования в современном мире является включение всех детей в школьное обучение.

Следует также отметить принятие в 2007 году Генеральной Ассамблеей ООН Конвенции о правах инвалидов. В 2008 году состоялось подписание Казахстаном Конвенции о правах инвалидов и Факультативного протокола к ней. В статье 24 названной выше Конвенции, указывается право инвалидов на

образование. В частности, подчеркнем право на инклюзивное образование на всех уровнях и обучение в течение всей жизни, а также доступ к качественному и бесплатному начальному образованию и среднему образованию в местах своего проживания. Важно и закрепление права на обеспечение разумными приспособлениями, учитывающими индивидуальные потребности, а также обеспечение внутри системы общего образования, требуемой поддержки для облегчения эффективного обучения.

В 60-х годах двадцатого века в некоторых странах Европы и Америки стал активно обсуждаться вопрос нарушения прав людей с инвалидностью во многих сферах общественной жизни – инвалиды были практически изолированы и сегрегированы. Тогда в сфере образования наметилось два основных пути решения проблемы: один путь прошли США, другой – Европа. В ряде стран мира, начиная примерно с 1970-х годов, ведется разработка и внедрение пакета нормативных актов в отношении расширения образовательных возможностей инвалидов.

Современные исследователи отмечают, что сегодня среди стран с наиболее совершенным законодательством в сфере обеспечения практики инклюзивного образования можно выделить Канаду, Кипр, Данию, Исландию, Индию, Мальту, Нидерланды, Норвегию, ЮАР, Испанию, Швецию, Уганду, США и Великобританию. В Италии законодательство поддерживает включающее образование с 1970-х годов. При этом, самые радикальные и быстрые перемены наблюдаются в некоторых беднейших странах мира: Уганде, Лесото, Вьетнаме, Лаосе, Иордании, Палестине, Марокко, Египте и Йемене. Эта динамика во многом объясняется эффективной реализацией программ ЮНЕСКО в вышеназванных странах.

В некоторых странах доминирует тенденция инклюзивного обучения, когда ребенок получает образование в общей школе (Великобритания, Италия, Канада, США, Норвегия, Австралия), в других же преобладает подход интеграции, когда ребенок получает образование либо в специальной школе, либо в специальных классах коррекции при обычной школе, но проводит внеурочное время вместе со здоровыми детьми (Франция, Германия, Голландия, Финляндия, Бельгия). На сегодняшний день среди стран с наиболее совершенным законодательством можно выделить Канаду, Кипр, Данию, Исландию, Индию, Нидерланды, Норвегию, Испанию, Швецию, США и Великобританию.

Разные страны пришли к интеграции своим путем, отличным от других, нередко с большими трудностями, после широких дискуссий о ее полезности, результативности и разработанности нормативно-правового обеспечения (прил. 1).

Явление интеграции в образовании как социально-педагогический феномен сформировалось в США и в Западной Европе на рубеже 1970-х годов. В результате проведения антидискриминационной политики в Западной Европе произошла реальная интеграция большого числа детей с различными нарушениями в развитии в общеобразовательные школы. Развитие интеграции в США и странах Западной Европы поддерживается законодательной базой,

регулирующей этот процесс и в настоящее время. Соответствующие законы были приняты в Бельгии (1970), Великобритании (1981), Германии (1973), Греции (1985), Дании (1969), Италии (1971, 1975), Швеции (1994).

Анализ зарубежного опыта интегрированного обучения детей с ограниченными возможностями, что практика оказания специальной поддержки детей с нарушениями развития в США имела общие тенденции с европейскими странами.

В США с конца XIX века до начала прошлого столетия было введено обязательное школьное образование. В школах были открыты классы для детей, которые считались умственно недоразвитыми, а также глухих детей или физических инвалидов. В этот же период Национальная ассоциация образования создала Департамент специального образования. Активно развивалась психодиагностика и получали распространение в школьной практике тесты измерения интеллекта. Вместе с тем складывались принципы измерения и определения индивидуальных различий учащихся, которые выделяли группы учащихся, «исключительных» детей.

До середины XX века принимаемых мер в отношении детей и взрослых с ограниченными возможностями было недостаточно, так как в учреждениях, в которые помещались дети с отклонениями, не обеспечивались их образовательных нужды.

В 60-70-е годы раздаются голоса критики против школы, которая повинна в неудачах учеников. После нескольких судебных исков в США, выигранных родителями «исключительных» детей, в 1975 году был принят Государственный закон № 94-142, который предоставлял детям с особыми образовательными потребностями следующие важнейшие гарантии: образование «в среде с минимальными ограничениями»; бесплатные и адекватные образовательные услуги; справедливую и недискриминирующую оценку и должное правовое обеспечение, индивидуальный учебный план. Во второй половине XX века в США под влиянием социально-политических изменений были переосмыслены права человека, ребенка, права инвалида. В массовых школах для глухих учащихся создавались различные условия интеграции со слышащими детьми.

В Законе 1977 года «Образование для всех детей-инвалидов» приводится перечень соответствующих дополнительных услуг, необходимых для помощи детям-инвалидам в получении специального образования»: транспорт, логопедия, аудиология, психологические услуги, физиотерапия, рекреация, оккупационная терапия, ранняя идентификация, медицинские услуги, школьный врач или медсестра, школьный социальный работник, психолог, услуги социальной работы для детей и семьи, консультирование и подготовка родителей.

В 1986 году к Закону была добавлена Программа раннего вмешательства, которая была предназначена для претворения в жизнь всеобъемлющей, скоординированной комплексной помощи всем детям раннего возраста и их семьям.

В 1990-е годы в США – был принят Акт об образовании лиц с

нарушениями развития. Принятие закона «*Mainstreaming*» (общий поток) возвело проблему интеграции в ряд общенациональных задач. В соответствии с этим законом каждый ребенок с ограниченными возможностями «в возрасте от 3 до 21 года имеет право на выбор наиболее оптимальной для него формы бесплатного школьного обучения и благоприятной школьной среды». Закон подчеркивает, что максимальное включение детей с ограниченными возможностями в обычные школьные классы «не только способствует их социальной адаптации», но и «оздоравливает эмоциональную сферу их нормальных сверстников».

Швеция

Среди стран, в которых продвижение идеи инклюзивного образования проходит успешно особо выделяется Швеция. Инклюзивное образование является стратегическим направлением политики государства по отношению к детям с особыми нуждами. Большинство детей с особыми нуждами в этой стране интегрированы в обычные классы, в которых они получают необходимую поддержку (помощь в классе от специального педагога или ассистента и пользование специальными вспомогательными средствами). Дети с выраженными нарушениями слуха, зрения, умственной отсталостью, с сочетанными нарушениями получают образование в специальных школах, которые дифференцированы по типам нарушений. В таких школах они могут обучаться до достижения ими 21-23 лет. Специальные школы в настоящее время являются и Центрами ресурсов по поддержке детей, интегрированных в классы общеобразовательных школ. Специальные школы для умственно отсталых детей интегрированы в общеобразовательную школу путем размещения классов в ее здании.

Среди проблем специального образования в Швеции особо выделяется специальное обучение детей с ранним детским аутизмом. На практике эти дети обучаются в малых группах в обычной школе. На каждых троих детей приходится два учителя и один ассистент-тьютор. Несмотря на имеющиеся достижения в области инклюзивного образования, интегрированное обучение в общеобразовательных школах Швеции пока еще не удовлетворяет потребности всех участников образовательного процесса.

Великобритания

1981 год – Закон об образовании лиц с особыми образовательными потребностями и с инвалидностью: система определения 11 видов «нарушений» трансформировалась в систему определения специальных образовательных потребностей. Закон об образовании *1993 год* рекомендовал использовать специальный документ в качестве практического руководства для выполнения законодательных требований о формальном определении и оценке специальных образовательных потребностей учащихся и обеспечению этих потребностей в общеобразовательной школе. Новый Закон об образовании *1996 год* – расширил родительские права в обеспечение возможности «родительского выбора» для определения наилучшего места обучения ребёнка

со специальными образовательными потребностями, во всех общеобразовательных школах из числа штатных сотрудников назначался координатор по вопросам специального образования.

2001 год – Закон об образовании лиц с особыми образовательными потребностями и с инвалидностью. Положения предыдущего дополнялись руководством по работе с индивидуальными учебными планами, а также определялась процедура участия родителей и детей в оценке и принятии решений по обеспечению особых образовательных потребностей.

Принятие Закона об образовании лиц с особыми образовательными потребностями и с инвалидностью – *Special Educational Needs and Disability Act (SENDA 2001)* стало логическим продолжением идей и практики инклюзивного образования. Закон усиливал обеспечение права на образование детей со специальными образовательными потребностями в общей школе.

2008 год – более 1,2 миллиона детей с особыми образовательными потребностями успешно обучаются в общеобразовательных школах. Законодательство Британии по образовательной инклюзии ни в коей мере не отменяет систему специального образования как таковую, и не носит в своих требованиях тотального характера. Родители вправе сделать свой выбор в пользу специальной школы точно так же, как и в пользу общеобразовательной школы.

Но первоначально всегда в качестве основного пути образовательного маршрута рассматривается инклюзивная модель обучения, поскольку обучение в государственной специальной школе в Британии существенно дороже инклюзивного обучения, и эти расходы на специальное образование местное управление образования должно обязательно учитывать в своём бюджете, направляя в специальные школы тех детей, чьи образовательные потребности действительно не могут быть обеспечены в условиях массовой школы.

Проведение оценки деятельности английских школ по реализации инклюзивных образовательных практик возложено на специальный независимый орган – Службу (инспекцию) по оценке качества выполнения образовательных стандартов.

Испания

В Испании же реформа образования была тщательно спланирована. Главными приоритетами были признаны предоставление интегрированным в общеобразовательный процесс детям с нарушениями развития образовательных услуг высокого качества.

1970 год – термин «специальное образование» впервые официально закреплен в Общем законе об образовании.

1975 год – создается Национальный Институт Специального Образования, самостоятельное учреждение под управлением Министерства Образования.

1978 год – Конституция Испании в статье 49 устанавливает: «Органы исполнительной власти будут осуществлять политику предупреждения, лечения, реабилитации и интеграции инвалидов с физическими, сенсорными и психическими заболеваниями, нуждающихся в особом внимании и будут

специально защищены, чтобы они могли воспользоваться своими правами, которые Конституция предоставляет всем гражданам».

1982 год – Закон 13/1982 «**О социальной интеграции инвалида**», в котором закреплены базовые принципы отношения к людям с ограниченными возможностями во всех сферах жизни, среди них — образование и интеграция.

1985 год – Королевский Декрет 334/1985 «**Распоряжение о специальном образовании**» устанавливает, что надо базироваться в любом случае на общем для всех образовании, всегда имея в виду индивидуальные особенности.

1986 год – создан Национальный центр ресурсов специального образования в системе Министерства Образования – бурное распространение интеграции, учащиеся со специальными образовательными потребностями включаются в общеобразовательные центры.

1990 год – Закон «**Об общих принципах организации образовательной системы**» регулирует и определяет специальное образование внутри общего образования, устанавливает включение специального образования в общеобразовательную систему, а также вводит понятие специальных образовательных потребностей.

2002 год – Закон «О качестве образования» установил новую структуру в отношении детей со специальными образовательными потребностями. Заметим, что Закон относит к учащимся со *специальными образовательными потребностями*: одаренных детей, детей со специальными образовательными потребностями, детей, прибывших из других стран и тех, кто нуждается в образовательной компенсации. Закон устанавливает, что учащиеся со специальными образовательными потребностями должны быть приняты в общеобразовательные школы со специально оборудованными классами или в обычные группы в специальных школах или могут учиться одновременно и там и там, в соответствии со своими возможностями.

2006 год – действующий в настоящее время Общий Закон «**Об образовании**» изменил рамки и цели специального образования, введя новое понятие «специальные потребности в образовательной поддержке», в которую по-прежнему входят одаренные дети, дети со специальными образовательными потребностями, дети иностранцев, дети, нуждающиеся в образовательной компенсации (например, включившиеся в образовательную систему с опозданием). Для помощи общеобразовательным центрам существует Национальный центр ресурсов специального образования. Школы обязаны адаптировать аудитории, а также весь школьный материал, в том числе, и сами программы, под индивидуальные особенности каждого ученика. Ученики со специальными образовательными потребностями имеют помощников (тьюторов).

1.2 Отечественный опыт включения детей с ограниченными возможностями в общеобразовательный процесс

Развитие системы обучения и воспитания детей с нарушениями развития в Казахстане началось в начале 20-х годов прошлого столетия.

К первым организационным мероприятиям, сыгравшим историческое значение для развития отечественной системы специального образования, следует отнести: начавшуюся работу по выявлению лиц с нарушениями развития, размещение аномальных детей в учреждения общего типа, открытие двух специальных детских домов для умственно-отсталых и глухих детей, обучение слепых детей, открытие первых специальных школ.

Основной задачей по отношению ко всем категориям неблагополучных детей организаторы народного образования ставили воспитание полезных для общества граждан, а оказание поддержки аномальным детям стало общегосударственной задачей.

В подтверждение можно привести факты, которые это наглядно демонстрируют, а именно, даже во время Великой Отечественной войны дети с отклонениями в развитии, как и их нормальные сверстники не только пользовались правом на бесплатное обучение, но и находились на полном государственном обеспечении. Важно отметить, что несмотря на все сложности военного времени, начатая в 30-е годы борьба за осуществление всеобщего обучения аномальных детей, в Казахстане не прекращалась. В послевоенном периоде была сформирована система специального обучения и воспитания для трех категорий детей с нарушениями в развитии: умственно отсталых, слепых и глухих детей, которая продолжила свое интенсивное развитие по пути дифференциации.

Проводимая в последующие годы работа, по охвату специальным обучением аномальных детей с первых дней давала положительные результаты. Следует отметить, что большинство специальных школ-интернатов располагалось в городах республики, а это служило серьезным препятствием для охвата специальным обучением детей с нарушениями в развитии, проживающих в сельской местности.

Одной из острых проблем системы специального образования было решение выбора формы обучения детей с нарушениями развития, а именно постановка правильного диагноза, так как на местах не во всех медико-педагогических комиссиях всегда имелась возможность провести комплексное обследование и как следствие приводило к ошибкам при определении типа учреждения.

На практике складывалась ситуация в которой, врачи уклонялись от постановки диагноза, ограничиваясь ссылкой на ЗПР или педагогическую запущенность и предписывали обучение без учета успеваемости в общеобразовательных школах.

Такое положение дел с диагностикой привело к тому, что в республике массовый характер приобрел прием учащихся в общеобразовательные школы без учета успеваемости.

Органы народного образования и руководители общеобразовательных школ, осуществляя прием аномальных детей в общеобразовательные школы, руководствовались требованием выполнения нархозплана по контингентам, повышения наполняемости классов, увеличением классов-комплектов и максимального охвата обучением детей этой категории.

Такое положение дел противоречило принятой в республике практике обучения детей с нарушениями в развитии в специальных школах и демонстрировало протекание не контролируемых процессов совместного обучения детей с отклонениями в развитии с нормальными сверстниками, так называемой «псевдоинтеграции».

Отечественная система специального образования развивалась по пути дифференциации сети специальных учреждений для детей с нарушениями развития.

В целом анализ развития системы специального образования в РК показал, что к концу 90-х годов сложились устойчивые традиции сегрегированного обучения детей с недостатками в развитии в закрытых учебных заведениях. Эти традиции были закреплены как ведомственными нормативами, приказами, методическими рекомендациями, учебными программами, так и отдельной системой профессиональной подготовки кадров (ориентированность на профильную подготовку олигофренопедагогов, сурдопедагогов и логопедов).

В истории развития отечественной системы специального образования можно выделить следующие факторы:

- система специального образования в качественном и количественном параметрах не была рассчитана на оказание коррекционно-педагогической помощи всем нуждающейся в ней детям, особо следует отметить детей с ограниченными возможностями дошкольного возраста и детей, считавшихся «необучаемыми» (с глубокими интеллектуальными нарушениями, со сложными дефектами);

- процессы интеграции детей с ограниченными возможностями в общеобразовательные школы и детские сады носили стихийный, формальный характер.

В целом, конец прошлого, начало нового столетия были для отечественной системы специального образования сложными и неоднозначными. Здесь можно отметить, что несмотря на объективные трудности переходного периода, специальное образование Республики Казахстан было сохранено и особенно важно, было поднято на качественно новый уровень и постепенно интегрировалось в мировое образовательное пространство.

Реалии современного этапа развития системы специального образования обращают внимание проблемам создания мер по профилактике детской инвалидности, так как в РК эта проблема является одной из актуальных. Отметим, что особая роль в этом вопросе принадлежит оказанию ранней помощи детям и их семьям, во всем мире эта работа является одной из приоритетных областей деятельности здравоохранения, образования, социальной защиты.

Необходимо особо отметить преобразования, произошедшие в системе

специального образования после принятия Закона «О социальной и медико-педагогической коррекционной поддержке детей с ограниченными возможностями» (2002), которые позволили определить многоступенчатую и многоплановую структуру системы социальной и медико-педагогической коррекционной поддержки и организаций, входящих в нее.

Ситуация с обучением детей с отклонениями в развитии в общеобразовательных школах была неблагоприятной, так как на местах эти дети оставались без коррекционной педагогической поддержки. Принимая во внимание сложность педагогического феномена соотношения дифференцированного и интегрированного обучения детей с ограниченными возможностями, нужно принять и наличие серьезных проблем совместного обучения детей с ограниченными возможностями в общеобразовательных школах, решение которых еще предстоит.

Принципиально важно подчеркнуть, что организационные, теоретические, методические основы интеграции детей с ограниченными возможностями в общеобразовательные школы РК не были предметом специального научного исследования, требующим учета специфики национальных, социокультурных, экономических и политических условий для реализации, специфических особенностей с ориентацией на достигнутый к 90-м годам уровень развития отечественной системы специального образования и конечно ее потенциала.

Стремление государства предоставить детям с психофизическими нарушениями возможность обучаться в общеобразовательных организациях заслуживает высокой оценки международных экспертов, однако на практике наблюдается тенденция стихийной интеграции без обоснованного отбора детей для совместного обучения со здоровыми детьми и без соответствующих условий для оказания коррекционной поддержки.

В этом случае нужно отметить тот факт, что в специальных (коррекционных) организациях образования накоплен успешный опыт обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями и именно в специальных организациях образования (специальных школах-интернатах) сосредоточен основной кадровый потенциал специалистов-дефектологов, способных оказать консультативную помощь коллегам в массовых школах.

В Республике Казахстан определение актуальных проблем включения детей с ограниченными возможностями в общеобразовательный процесс было начато в 90-х годах.

Начиная с 2000 года в Республике Казахстан формируются новые ориентиры в образовательной политике в отношении детей с ограниченными возможностями, ведется активный поиск оптимальных путей социализации, воспитания, образования, социальной поддержки и адаптации детей. В систему общего образования стали внедряться процессы по интеграции детей с особыми потребностями в образовательную среду здоровых сверстников. Проводятся научные исследования, совершенствуется работа по изучению инновационных направлений в создании оптимальных условий для социальной адаптации и интеграции в общество детей с ограниченными возможностями.

С учетом сложившихся обстоятельств специальным (коррекционные)

организациям вменяется оказание нового вида услуг, а именно оказание консультативно-методической помощи учителям, работающим с детьми, имеющими ограниченные возможности и их родителям, а также коррекционно-педагогическая поддержка учащихся с ограниченными возможностями в условиях массовой школы.

В 2009 году в рамках реализации постановления Правительства Республики Казахстан «Об утверждении плана мероприятий по социальной и медико-педагогической коррекционной поддержке детей с ограниченными возможностями» Министерством образования и науки РК были подготовлены и направлены в образовательные организации для использования в работе «Методические рекомендации по организации интегрированного (инклюзивного) образования детей с ограниченными возможностями в развитии». Согласно данным рекомендациям, прием детей с ограниченными возможностями в общеобразовательную школу осуществляется на основании письменного заявления родителей и или иных законных представителей, заключения психолого-медико-педагогической консультации (далее - ПМПК) с рекомендованной формой обучения [1].

Образование детей с ограниченными возможностями и психолого-педагогическая коррекционная поддержка осуществляется:

1) в специальных организациях образования дифференцированных по видам нарушений обучающихся детей:

- неслышащих;
- слабослышащих;
- невидящих и слабовидящих;
- с тяжелыми нарушениями речи;
- нарушениями опорно-двигательного аппарата;
- задержкой психического развития;
- легкими и умеренными нарушениями интеллекта.

2) в специальных классах с продленным днем при общеобразовательных школах для детей с нарушениями слуха, зрения, задержкой психического развития, легкой и умеренной степенью нарушения интеллекта;

3) в общеобразовательных школах, оказывающих образовательные услуги детям с ограниченными возможностями, включенных в обычный класс (инклюзивный класс).

В документе обозначено, что в целях коррекции и компенсации нарушенных или утраченных функций, обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями в развитии им должны быть созданы специальные образовательные и материально-технические условия в общеобразовательных школах (обеспечение современными техническими и вспомогательными средствами, оказание всем учащимся данной категории необходимого уровня поддержки для полноценного усвоения общеобразовательных и специальных образовательных программ и др.).

В методических рекомендациях отмечается, что коррекционная педагогическая поддержка внутри организации образования должна осуществляться специальным педагогом (педагогом-дефектологом),

психологом, социальным педагогом). Сопровождение процесса обучения детей с ограниченными возможностями в развитии вне организации образования должны осуществлять специалисты специальных коррекционных организаций образования, ПМПК, кабинета психолого-педагогической коррекции, логопедических пунктов, а также специалисты медицинских учреждений на договорной основе.

Прием детей с ограниченными возможностями в общеобразовательную школу осуществляется на основании письменного заявления родителей и или иных законных представителей, заключения психолого-медико-педагогической консультации с рекомендованной формой обучения.

Организация деятельности специальных классов, в общеобразовательных школах регламентируется положениями Типовых правил деятельности видов специальных организаций образования для детей с ограниченными возможностями в развитии.

С учетом интересов родителей или иных законных представителей, по согласованию с местными органами управления образованием в организациях образования могут открываться классы с совместным пребыванием детей с ограниченными возможностями в развитии со здоровыми детьми (в одном классе могут обучаться не более двух детей с ограниченными возможностями в развитии) или специальные классы по видам нарушений. Специальные классы открываются при наличии контингента, имеющего соответствующие заключения ПМПК.

Коррекционные занятия для всех учащихся с ограниченными возможностями инклюзивных и специальных классов осуществляются специальными педагогами (олигофренопедагог, сурдопедагог, тифлопедагог, логопед).

В последние годы сложилась определенная тенденция решать проблемы интеграции детей с ограниченными возможностями в общеобразовательный процесс только со стороны специальных педагогов и специальных организаций образования. Педагоги общеобразовательных школ занимают при этом пассивную позицию в решении проблем обучения детей с ограниченными возможностями, ожидая готовых рецептов от специальных педагогов.

Учитывая, сложившуюся в республике ситуацию с обучением детей с ограниченными возможностями в специальных и общеобразовательных школах, необходимо создавать специальные условия для обеспечения доступа к образованию и успешности обучения детей с ограниченными возможностями в общеобразовательных школах, через взаимодействие структур общего и специального образования.

2 Педагогические и психологические условия создания «безбарьерной» образовательной среды для учащихся с ограниченными возможностями здоровья

2.1 Сущность понятия «безбарьерная» образовательная среда

Проблема обеспечения равного доступа к качественному образованию детей с ограниченными возможностями решается через развитие инклюзивного образования.

Принцип включения - это один из прогрессивных принципов организации обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями. Сама система должна стремиться к модели интеграции детей с ограниченными возможностями в систему общего образования. Для достижения этой модели отношения общества к детям с ограниченными возможностями здоровья предстоит решить еще много проблем [2].

Анализ современной литературы показал, что проблемами лиц с ограниченными возможностями, как на теоретическом, так и на практическом уровне, занимались в основном специальная педагогика, медицина и социология.

Социология изучает проблематику социальной сущности человека с ограниченными возможностями здоровья, защищенность такого индивида, функционирования реабилитационной системы. В ней теоретически и концептуально осмысливаются отношения в системе «инвалид - общество», а также статус такого индивида как «маргинала» или «девианта».

Социальное поведение детей с ограниченными возможностями здоровья опосредовано влиянием общества. Реализация главной потребности — в соотношении себя с другими членами общества, потребность в идентификации предполагает определенный план адаптации, начиная с конформистских установок и, заканчивая проактивными адаптивными стратегиями. Проблема взаимоотношений общества и лиц с ограниченными возможностями здоровья, адаптации их к социальной среде или, наоборот, проблема отторжения, существовала всегда [3].

Микросоциальная среда, в которой адаптируются дети с ограниченными возможностями, в качественном отношении исключительно разнообразна. Она может выступать для него как чужая и близкая, благожелательная или агрессивная, благоприятная или неблагоприятная. При вхождении ребенка или подростка в благоприятную среду создаются определенные предпосылки для реализации социальных потребностей: каждый с учетом своих индивидуальных особенностей находит для себя общие интересы, близких товарищей, приобретает определенный социально-психологический статус.

Педагоги, занимающиеся проблемами инклюзивного образования, отмечают, что обычные дети, как правило, с легкостью помогают своим сверстникам с особыми потребностями стать неотъемлемыми участниками жизни группы, кружка или класса, зачастую без помощи взрослых.

У детей, имеющих нарушения в развитии затруднено взаимодействие в

социальной среде, ограничена возможность адекватного реагирования, они испытывают трудности в достижении целей в рамках существующих норм. Эти трудности особенно заметными становятся в те моменты жизни, когда возникает необходимость изменения привычных стереотипов адаптивного поведения. Наглядным примером может послужить, начало обучения в школе ребенка с ограниченными возможностями, когда ему необходимо проявить способности к обучению и общению. В числе других причин, затрудняющих реализацию его социальных потребностей, могут быть:

— нарушения интеллектуальных функций, асинхрония их формирования (Т.А. Власова, М.С. Певзнер, 1971);

— нарушения в поведении, связанные с повышенной потребностью ребенка в движениях и неумением их контролировать;

— различные нейродинамические нарушения. Чаще всего их последствия проявляются в виде синдрома гиперактивности или психомоторной заторможенности, а также в форме нестабильности психических процессов (эмоциональной неустойчивости);

— личностные особенности детей, сформировавшиеся на предшествующих этапах развития (умение контактировать с другими людьми, владеть необходимыми навыками общения, способность определять для себя оптимальную позицию в отношении с ними), а также интегрированные личностные образования — самооценка и уровень притязаний.

Важным аспектом социально-психологической адаптации является принятие ребенком или подростком социальной роли в той микросреде, в которой он адаптируется.

Индивидуальное исполнение роли человеком имеет определенную личностную окраску, зависящую от знаний и умений находиться в данной роли, от ее значимости для него, от стремления больше или меньше соответствовать ожиданиям окружающих. Диапазон и количество ролей определяется многообразием групп, видов деятельности и отношений, куда включен ребенок. В этой связи различаются:

1) Роли социальные, обусловленные местом ребенка в социальных отношениях. Например, для родителей ребенок — сын или дочь; для педагогов — воспитанник, ученик; для сверстников — товарищ, одноклассник и т. д.

2) Роли межличностные, определяющиеся местом индивида в системе межличностных отношений (лидер, отверженный и т. д.).

Эффективность адаптации в среде преимущественно зависит от того, насколько адекватно индивид воспринимает себя и свои социальные связи: искаженное или недостаточно развитое представление о себе ведет к нарушениям адаптации, крайним выражением которого считается аутизм.

Учитывая, что в основе социально-психологической дезадаптации и симптомов психического дизонтогенеза детей лежат общие биологические и социальные причины, их психолого-педагогическая коррекция и профилактика должны включать комплекс целенаправленных воздействий, ориентированных как на семью, так и на лечение и профилактику соматических расстройств, коррекцию интеллектуальных, эмоциональных и личностных нарушений,

создание благоприятного климата в группах детей, нормализацию межличностных отношений и др.

Все мероприятия для обеспечения успешной социальной адаптации детей с ограниченными возможностями при включении в общеобразовательную среду должны решаться через комплексный подход.

Теоретическая разработка интеграционного подхода к обучению и воспитанию детей с ограниченными возможностями была предметом исследования российских ученых и практиков еще в конце XIX века (В.П. Кащенко, Г.Я. Трошин), позже Л.С. Выготского.

Следует отметить, что Г.Я. Трошиным были выдвинуты и обоснованы основополагающие принципы интеграционной работы, среди которых он особо выделял взаимосвязь медико-психологического и педагогических аспектов, межпредметные связи, опору на положительный потенциал ребенка, индивидуализацию обучения, основополагающую роль ручного труда, предоставление творческой самостоятельности ребенку.

Огромное значение для развития интеграционных подходов в педагогике имела деятельность В.П. Кащенко. Ученый упрекал сложившуюся систему образования за то, что она была ориентирована на среднего ученика. «Нивелировка, подведение всех под одну мерку остается первородным грехом нашей школы обычного типа», где слабые и малоуспевающие дети должны приспособиваться к большинству класса. Такую среду В.П. Кащенко считал нездоровой и вредящей развитию любого ребенка и выдвигал требование: не ребенок должен приспособиваться к системе воспитания, а школа должна принимать во внимание индивидуальные особенности каждого отдельного ребенка.

В плане изучения актуальных проблем современной системы специального образования важно изучение научного творчества Л.С. Выготского.

Известный факт, что достижение высокого уровня *социальной адаптации* будет весьма затруднительно без наличия социального опыта. Любые попытки замкнуть ребенка в искусственно созданном пространстве, приспособленном к его дефекту, безусловно, ведет к отрыву от естественной культурно-исторической среды. В этом плане взгляды Л.С. Выготского на специальные учреждения как на учреждения сегрегации, легли в основу современных концептуальных подходов к обучению и воспитанию детей с отклонениями в развитии. Как указывают многие зарубежные и отечественные ученые, многие актуальные сегодня проблемы были предопределены Л.С. Выготским еще в 30-е годы прошлого столетия. Эволюция понятий «ребенок-инвалид», «дефективный ребенок», которые заменяются более гуманными как «ребенок с особыми нуждами», «ребенок с ограниченными возможностями» была предсказана ученым в те годы.

Оценка Л.С. Выготским личности ребенка с отклонениями в контексте культурно-исторического развития предопределила современный взгляд на лиц с особыми нуждами, согласно которому качество жизни, способность к образованию и профессиональной ориентации определяются не столько глубиной и характером биологического дефекта, сколько степенью социальной

адаптации.

Л.С. Выготский противопоставлял вращение в цивилизацию нормального ребенка, когда происходит слияние биологического и социального планов развития, формированию психических функций у ребенка с нарушениями развития: в этом случае оба плана развития значительно расходятся друг с другом. Ребенок с отклонением в развитии с рождения пребывает в культурно-исторической среде, которая создана для индивидуумов с нормальным развитием. Соответственно для культурного развития ребенка с нарушением необходимо создать *специальные условия*. В качестве подтверждения этой мысли приведем его высказывание, о том что «Для умственно отсталого ребенка должно быть создано в отношении развития его высших психических функций и мышления нечто, напоминающее шрифт Брайля для слепого или дактилологию для немом ребенка, т.е. система обходных путей культурного развития там, где прямые пути отрезаны вследствие дефекта» [4].

Теоретико-методологическую базу проблем социально-педагогической адаптации детей с ограниченными возможностями составляют: философские положения о целостности человека как субъекта деятельности и сознания, творца самого себя; психологические положения о развитии личности в процессе деятельности (Л.И. Божович, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.); теоретические системы по социально-педагогической и медицинской реабилитации детей с нарушением здоровья (А.Д. Виноградова, А.Г. Герасимов, Н.Н. Малофеев, Т.Ф. Яркина и др.); работы по развитию детей с отклонениями в развитии (А. Адлер, Л.С. Выготский и др.); психолого-педагогические технологии создания условий для развития детей, требующих специальной коррекции и реабилитации (А.Л. Найн, Л.Г. Гусякова, В.П. Кащенко и др.); концептуальные модели индивидуализации обучения (И. Унт, А.С. Границкая, В.Д. Шадриков и др.); дидактическая концепция активизации и развития учебной деятельности школьника (Л.В. Занков, П.И. Пидкасистый, Г.И. Щукина, Ю.М. Колягин, Л.М. Фридман и др.).

Актуальным аспектом в инклюзивном образовании является проектирование и создание адекватной их возможностям (поддерживающей), адаптивной и стимулирующей дальнейшее развитие образовательной среды.

В настоящее время к вопросу создания адаптивной образовательной среды в педагогике и психологии существует целый ряд подходов.

Большинство авторов рассматривает образовательную среду как совокупность взаимосвязанных, взаимно обогащающих и дополняющих друг друга факторов (материальных, пространственно-предметных, педагогических, социально-психологических и др.), которые оказывают существенное влияние на характер образовательного процесса.

Формирование образовательной среды, основано на поиске и реализации, главным образом позитивных моментов и сторон школьной действительности, дающих максимальный простор для творчества и совместной деятельности учителей и их учащихся с ограниченными возможностями.

Исследования же проблем инклюзивного образования посвящены отдельным аспектам сложного процесса обучения детей с ограниченными

возможностями в организациях образования общего типа, таким как готовность общества к принятию детей с нарушениями развития равноправными и полноценными членами общества (В.П. Гудонис, В.В. Линьков, Н.Н. Малофеев и др.), оказание социальной поддержки интеграции (Т.В. Егорова, Г.Д. Хакимжанова) [5].

В настоящее время рамки существующих нормативов не позволяют достаточно эффективно организовать обучение детей с ограниченными возможностями с сохранным интеллектом в общеобразовательных школах. На практике для детей с ограниченными возможностями не во всех организациях образования не созданы надлежащие условия, адекватные особенностям их развития; не организована социально-психологическая поддержка на каждом этапе их образования.

Сложившаяся ситуация показывает, что значительные затруднения вызывает у учащихся с ограниченными возможностями проблема их социальной адаптации, интеграции в социум. Нарушения в психофизическом развитии оказывают специфическое влияние на психическое развитие детей, снижают их конкурентоспособность и тем самым осложняют процесс социальной адаптации. В условиях инклюзивного образования необходимо активное внедрение психолого-педагогических технологии обучения, имеющих адаптивно-коррекционную направленность. В связи с этим требуется разработка инновационных подходов к организации совместного обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями, позволяющих создавать оптимальные условия для развития и саморазвития потенциальных возможностей ребенка, имеющего нарушения в развитии. Таким образом, возрастает актуальность создания безбарьерной образовательной среды в каждой организации образования.

Образование детей с ограниченными возможностями призвано обеспечить им равные возможности доступа к образовательной системе, сделать более открытыми и цивилизованными нормы взаимодействия детей с проблемами в развитии со здоровым окружением, способствовать созданию условий включения их в образовательную среду (Ратнер, Юсупова, 2006).

Исходя из этого, **основная цель организации адаптивной образовательной среды для детей с ограниченными возможностями** заключается в создании педагогических условий, в которых каждый ребенок с особыми потребностями может получить возможность всестороннего проявления личности в учебной деятельности и обрести тот уровень социальной компетентности, который позволит ему самостоятельно и свободно определять и решать свои социальные вопросы, адекватно оценивать себя и окружающих людей, соотносить свои интересы с возможностями общества и реалиями жизни.

Термин «образование» с точки зрения всестороннего развития ребенка приобретает особый смысл: «образование человека». Причем человек образуется в соответствии с тем, каким его видят другие. А человека с ограниченными возможностями, как правило, воспринимают нуждающимся, не способным самостоятельно удовлетворить свои потребности. Это закрепляется

в опыте как самого ребенка, имеющего проблемы в развитии, так и в сознании родителей, что формирует определенный тип образования, отношения к себе, к другим, к миру. И лишь немногие преодолевают пресс окружающего мира.

Построение адаптивной образовательной среды призвано уменьшить противопоставление здоровых детей и детей с ограниченными возможностями, приспособить педагогические технологии к особенностям и ограничениям ребенка с проблемами в развитии, что позволит семье снизить порог тревожности в осознании остроты заболевания их ребенка, а также снизить порог вины перед ним.

Важнейшей характеристикой образовательной среды в инклюзивной школе является переход от манипулирования учеником как объектом педагогического воздействия к созданию условий развития ребенка как самоценной личности, субъекта образовательной деятельности.

Образовательная среда представляет собой форму единства людей, складывающегося в результате их совместной деятельности в сфере образования. В основе этой деятельности – согласованные потребности участвующих в ней субъектов, цели и средства их достижения формируются и изобретаются самими субъектами благодаря осваиваемым механизмам культуры. Это определяет целесообразность использования пространственных представлений в образовании.

Образовательная среда – это совокупность условий, организуемых администрацией школы, всем педагогическим коллективом при обязательном участии самих учащихся и их родителей с целью создания оптимальных условий для всестороннего развития личности учащихся и педагогов.

Организация безбарьерной образовательной среды обеспечивает оптимизацию ее влияния на личность. Субъект, управляющий образовательным процессом (педагог, родитель), выполняет систему действий по превращению среды в средство диагностики, проектирования и продуцирования воспитательного результата. Средовой подход представляет собой теорию и технологию опосредованного управления (через среду) процессами формирования и развития личности ребенка. Отдельные теоретики средового подхода предлагают в деятельности педагога сместить акцент с активного взаимодействия с ребенком в область формирования обучающей среды, способствующей его самообучению и саморазвитию [6].

Таким образом, образовательная среда представляет собой совокупность локальных сред, обеспечивающих ребенку познание и развитие; основным элементом образовательной среды выступает средовой ресурс, представленный в виде средовых влияний и средовых условий.

Любая образовательная среда определяется совокупностью локальных сред, в которых функционирует ребенок: 1) я – ситуация; 2) семья; 3) класс (группа); 4) учреждение образования; 5) двор, микрорайон и др. При этом такое понятие как «образовательное пространство» рассматривается как одна из характеристик образовательной среды.

Среда как источник разнообразного культурного опыта представляет собой совокупность влияний. Элементы культуры в соответствии с целями и задачами

обучения и воспитания преобразуются в образовательный средовой ресурс. Чем большее число фрагментов культуры будет преобразовано в образовательный ресурс, тем более богатой в плане влияний будет образовательная среда.

Среда как совокупность возможностей успешного присвоения социального опыта представляет собой совокупность условий. Данные условия позволяют оптимизировать процесс взаимодействия и взаимовлияния в системе «ребенок – среда». Каждое условие представляет собой образовательный средовой ресурс.

Структурно-содержательная характеристика средовых ресурсов позволяет выделить несколько групп в соответствии с основными сферами образовательной среды: предметной, пространственной, организационно-смысловой, социально-психологической [7].

Организация адаптивной образовательной среды в работе с детьми с ограниченными возможностями развития подразумевает, что при определенной поддержке родителей и педагогов ребенок с проблемами в развитии становится обычным, часто неотличимым от других членом общества [8].

Имеющиеся подходы к определению состава образовательной среды позволяют разграничить такие понятия как «развивающая, личностно – ориентированная образовательная среда», «адаптивная образовательная среда», «безбарьерная образовательная среда».

Анализ образовательной среды с точки зрения характера обеспечиваемых ею средовых влияний (насколько они имеют развивающий эффект, учитывают разнообразные потребности и интересы личности ребенка, способствуют ее жизненному самоопределению и самореализации) позволяет говорить о развивающей, личностно ориентированной среде.

Анализ образовательной среды с точки зрения наличия в ней условий для успешного присвоения элементов культуры каждым ребенком, с учетом его возрастных особенностей, внутренних ресурсов и возможностей позволяет говорить об адаптивной образовательной среде.

Анализ образовательной среды с точки зрения наличия в ней условий, способствующих профилактике нежелательных последствий влияния психофизических нарушений на жизнедеятельность ребенка, позволяет говорить о безбарьерной образовательной среде.

Таким образом, основной целью современной общеобразовательной школы, реализующей инклюзивное образование следует считать - создание образовательной среды, обеспечивающей саморазвитие каждого ученика. Такая среда будет способствовать тому, чтобы каждый включенный в общеобразовательный процесс учащийся мог реализовать себя как субъект собственной жизни, деятельности, общения и самосознания с учетом своих психофизиологических особенностей и учебных возможностей.

Современный педагог в инклюзивной школе – это не только специалист, знающий свой предмет, но и проектировщик, создающий образовательную среду адекватную образовательным потребностям всех учащихся в классе.

2.2 Психолого-педагогические условия создания «безбарьерной» образовательной среды для учащихся с ограниченными возможностями здоровья

В современных исследованиях понятие «условие» используется достаточно широко при характеристике педагогической системы. При этом ученые, опираясь на разные признаки, выделяют различные группы условий.

Так Ю.К. Бабанский по сфере воздействия выделяет две группы условий функционирования педагогической системы:

1) внешние (природно-географические, общественные, производственные, культурные, среды микрорайона).

2) внутренние (учебно-материальные, школьно-гигиенические, морально-психологические и эстетические).

По характеру воздействия в педагогических системах выделяют объективные и субъективные условия. *Объективные условия*, обеспечивающие функционирование педагогической системы, включают нормативно-правовую базу сферы образования, средства информации и при этом выступают в качестве одной из причин, побуждающих участников образования к адекватным проявлениям себя в нем эти условия могут изменяться. *Субъективные условия*, влияющие на функционирование и развитие педагогической системы, отражают потенциалы субъектов педагогической деятельности, уровень согласованности их действий, степень личностной значимости целевых приоритетов и ведущих замыслов.

Системное изучение особенностей отечественного опыта обучения детей с ограниченными возможностями в общеобразовательных школах показало, что для развития процесса включения детей с ограниченными возможностями в учебный процесс общеобразовательной школы необходимо обеспечить, во первых – психолого-педагогические условия, соответствующие особым образовательным нуждам детей, а также организационный базис, обеспечивающий равенство возможностей получения образования путем комплексной социальной поддержки всех категорий детей с ограниченными возможностями и их семьи.

При создании психолого-педагогических условий необходимо учесть, что практическое решение сложных проблем инклюзивного образования затрагивает интересы не только детей с ограниченными возможностями, их родителей, но и педагогических работников специальных организаций образования, учащихся общеобразовательных школ, их родителей и педагогов.

Особое место при обучении детей с ограниченными возможностями в общеобразовательной школе занимает психолого-педагогическое сопровождение с опорой на принцип социальной адаптации.

Причем необходимости анализа психологического компонента образовательной, обеспечению психологических условий следует уделять особое внимание.

Имеющиеся методики позволяют оценить психологические факторы для создания образовательной среды, а именно: интенсивность образовательной

среды; эмоционально-психологический климат; демократичность образовательной среды; содействие формированию познавательной мотивации (учебной, профессиональной, творческой), развитию познавательных интересов; удовлетворенность качеством образовательных услуг, предоставляемых в организациях образования.

В инклюзивной организации образования указанные психологические факторы имеют разное значение. Например, фактор интенсивности образовательной среды для учащихся с ограниченными возможностями и их родителей проявляется в объеме, сложности учебных заданий, предъявляемых учащимся на уроках и дома, а также в уровне требований к качеству выполнения этих заданий. Тогда как для педагогов проявляется в объеме учебной нагрузки учителей, а также в уровне требований к содержанию и качеству их работы. Фактор содействия формированию познавательной мотивации для детей и родителей определяется в степени педагогического содействия у детей мотивации обучения, познавательных интересов и познавательной активности, а для педагогов проявляется в степени поддержки и содействия администрации профессиональному росту и повышению квалификации учителей.

Определение психологических условий направлено на оказание помощи педагогам при проектировании и моделировании образовательной среды как в масштабах отдельного класса, так и всей организации образования (школы).

Нужно учесть, что формирование «безбарьерной» образовательной среды для детей с ограниченными возможностями носит творческий характер, вместе с тем четко ориентированный на актуальные интересы и социальные заказы сегодняшнего дня. В контексте развития инклюзивных процессов, это удовлетворение образовательных потребностей детей с ограниченными возможностями. Воплощение в жизнь социальных заказов определено научной обоснованностью создания условий для инклюзивного образования и имеющимися в распоряжении школы ресурсами, то есть созданием специальных условий.

Одним из важных условий проектирования образовательной среды должна стать не только должная мотивация участников образовательного процесса, но и необходимый уровень компетенции – *общепедагогической и психологической*.

Общепедагогическая включает предметную, дидактическую, воспитательную компетенцию и подготовку. Психологическая компетентность учителя с каждым годом становится всё более востребованной. При этом уровень психологической подготовки педагогических работников оставляет желать лучшего. Программы психологического образования должны быть ориентированы не на академический курс и общие вопросы психологии, а на её прикладные аспекты, в том числе овладение навыками оказания коррекционно-развивающей поддержки учащимся с особыми образовательными потребностями, освоение которых позволяет повысить результативность работы учителя.

Успешное проектирование структурно-функциональной модели образовательной среды для детей с ограниченными возможностями здоровья и

ее эффективная реализация зависят от комплекса основных условий, к которым относятся:

организационные условия

- а) создание адекватной системы управления основными компонентами модели инновационного образовательного учреждения;
- б) необходимое ресурсное обеспечение функционирования модели;
- в) мотивация и систематическое повышение квалификации персонала;
- г) включение родителей в процесс реабилитации и интеграции детей в общество;

педагогические условия

- а) разработка обучающих программ на основе личностно-ориентированного подхода;
- б) использование адаптированных к особенностям данных детей технологий, направленных на «пошаговое» освоение обучающимися материала учебных программ;
- в) взаимодействие специалистов различного профиля в вопросах создания лечебно-реабилитационного пространства.

Разработка педагогических условий включения детей с ограниченными возможностями в учебный процесс общеобразовательной школы позволила выделить трудности при работе с детьми с ограниченными возможностями у учителей общеобразовательных школ, среди которых следующие:

- отсутствие специальных знаний и навыков по оценке нужд и возможностей учеников, по методике и приемам их обучения, активизации внимания, памяти;
- увеличение нагрузки на учителя, связанной с решением социальных, бытовых, эмоциональных и других вопросов;
- сложность разработки расписания и структуры проведения уроков;
- материально-техническая необеспеченность школ – отсутствие оснащенного физкультурного зала, технических средств обучения, современной специальной методической литературы по вопросам обучения, воспитания и социальной адаптации детей с особыми нуждами;
- отсутствие помощи специалистов (психолога, логопеда, дефектолога, специалиста ЛФК, постоянной медсестры, социального педагога, методического кабинета и методиста);
- нехватка времени для индивидуальной работы с ребенком;
- сложность работы с учащимися, имеющими нарушения развития.

Указанные выше трудности обучения детей у учителей специальных классов, демонстрирует сложность ситуации с организацией учебного процесса в специальных классах и актуальность научных исследований в этом направлении. Возрастает необходимость разработки методических пособий и рекомендаций для реализации учебного процесса в инклюзивной школе.

Основная **цель организации образования**, которая решила реализовать инклюзивное образование – создание специальных условий для развития и социальной адаптации учащихся с ограниченными возможностями и их сверстников. Организация образовательного процесса направлена на

исключение любой дискриминации учеников, все дети, независимо от степени их совершенства и отличительных особенностей, достойны уважения и могут учиться, а также создание специальных условий для детей, имеющих особые образовательные потребности.

Вместе с тем развитие отечественного инклюзивного образования по - прежнему сталкивается с трудностями обеспечения «безбарьерной среды» или устранением физических барьеров, а также с образовательными барьерами или проблемами в организации учебного и коррекционно-развивающего процессов. Они включают в себя распространенные стереотипы и предрассудки в отношении детей с ограниченными возможностями, также недостаток систематических, комплексных психолого-педагогических знаний и технологий, специальных исследований по проблемам инклюзивного образования.

Определение образовательных барьеров при включении детей с ограниченными возможностями в общеобразовательный процесс также связано с появлением трудностей обучения. Для обеспечения эффективности включения детей с ограниченными возможностями в педагогический процесс необходимо предупредить их появление как в процессе обучения так и коррекционно-развивающей работы.

Для достижения этой цели необходимо решить **задачи**:

1. Создание педагогических условий для освоения образовательной программы — организация безбарьерной, развивающей предметной среды:

— формирование у детей позитивной, социально-направленной учебной мотивации;

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

— адаптация и модификация содержания учебного материала для освоения ребенком с ограниченными возможностями;

— адаптация имеющихся или разработка необходимых учебных и дидактических материалов и др.

2. Создание условий для успешной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья в группе сверстников, школьном сообществе:

— организация уроков, внеучебных и внеклассных мероприятий с использованием интерактивных форм деятельности детей;

— организация внеклассной работы, направленной на раскрытие творческого потенциала каждого ребенка, реализацию его потребности в самовыражении, участии в жизни класса, школы;

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

3. Обеспечение работы службы психолого-педагогического сопровождения:

— привлечение специалистов психолого-педагогического сопровождения к участию в проектировании и организации образовательного процесса в инклюзивном классе;

— формирование запроса на методическую и психолого-педагогическую поддержку как со стороны специалистов школы, так и со стороны «внешних» социальных партнеров — методического центра, ППМС центра, общественных организаций;

— организация взаимодействия с родителями в духе сотрудничества.

Изучение педагогических возможностей учебной деятельности в социально-педагогической адаптации детей с ограниченными возможностями является перспективным направлением в развитии теории и практики образования детей с ограниченными возможностями.

Исследование проблем социально-педагогической адаптации, социализации детей с ограниченными возможностями продиктовано практической необходимостью современной социокультурной ситуации в обществе, и вносит вклад в процесс ускорения процесса их интеграции в систему общего образования.

4. Ресурсное обеспечение процесса включения детей с ограниченными возможностями здоровья в учебный процесс общеобразовательной школы.

В общеобразовательной школе необходимо обеспечить соответствующие специальные образовательные условия, создание которых должно базироваться на оценке индивидуальных потребностей ребенка с ограниченными возможностями осуществляемой при обследовании в ПМПК.

5. Кадровое обеспечение процесса включения детей с ограниченными возможностями в учебный процесс общеобразовательной школы.

Анализ отечественного опыта включения детей с ограниченными возможностями в учебный процесс общеобразовательной школы показал, что проблема кадров в условиях интеграции является актуальной.

Эффективное интегрированное обучение возможно лишь при условии подготовки и переподготовки кадров, как педагогов общеобразовательных, так и специальных школ. Целью такой подготовки является овладение учителями массовых школ дефектологическими знаниями и специальными педагогическими технологиями, которые обеспечат возможность квалифицированного обучения детей с нарушениями в развитии.

В республике также требуется организация в институтах повышения квалификации постоянно действующих курсов переподготовки для педагогов массовых школ и детских садов, а также курсов повышения квалификации учителей специальных школ, ресурсных центров, оказывающих консультативную деятельность.

Учителя-дефектологи должны быть специально подготовлены к оказанию коррекционной помощи в новых условиях, то есть в условиях инклюзивного образования.

Конкретно для разных категорий детей с ограниченными возможностями в специальных классах должны работать *специальные педагоги*: олигофренопедагоги для детей с ЗПР и с легкими нарушениями интеллекта; сурдопедагоги для детей с нарушениями слуха; тифлопедагоги для детей с нарушениями зрения; логопеды для детей с нарушениями речи [9, 10].

Объектом профессиональной деятельности специального педагога

становится сфера взаимодействий и взаимоотношений между специалистами, для реализации задач специального коррекционно-педагогического сопровождения процесса включения детей с ограниченными возможностями в учебный процесс общеобразовательной школы. В результате деятельности образуются индивидуальные сети взаимодействия между специалистами. Специальный педагог выполняет следующие функции: *посредническую, координирующую, организующую, исполнительскую, а также непосредственно сам реализует образовательные и коррекционно-развивающие программы.*

Посредническая функция заключается в установлении связей и контактов с представителями акиматов (соответствующих отделов, курирующих образование, социальную защиту), департаментов образования, неправительственными организациями (НПО) и общественными объединениями (ОО), а также со специалистами – психологами, социальными педагогами, логопедами, врачами. Для этого необходимы налаженные связи с различными службами микрорайона, района, города, учреждениями и общественными объединениями, хорошее знание структур и круга обязанностей административных органов их местонахождение и телефоны.

Следует особо отметить, что процесс социальной, медико-педагогической и коррекционной поддержки ребенка с ограниченными возможностями требует координации деятельности разных специалистов (медицинских работников, учителей, дефектологов, психологов, социальных работников и др.). В случае включения ребенка с ограниченными возможностями в учебный процесс общеобразовательной школы необходимо обеспечение межведомственного взаимодействия специалистов, что реализуется через *координирующую функцию.*

Исполнительская функция специального педагога заключается в разработке и реализации образовательных и коррекционно-развивающих программ, проведении коррекционных занятий.

Организирующая функция вменяет в обязанности специального педагога разработку мероприятий и контроль за обеспечением образовательного и коррекционно-развивающих процессов адаптированными программами, специальными учебниками и вспомогательными техническими средствами.

В общеобразовательной школе, осуществляющей обучение учащихся с ограниченными возможностями, коррекционную психолого-педагогическую поддержку и обеспечивают и специалисты школьного МППК.

Изучение опыта включения детей с ограниченными возможностями в общеобразовательный процесс показало наличие потребности у участников процесса в услугах психолога. Цель функционирования психологической службы заключается в максимальном содействии психическому развитию, становлению личности ребенка, устранение недоразвития в предшествовавших возрастных этапах и раскрытие способностей детей.

Среди задач социально-педагогической работы в инклюзивной школе особо выделяется задача расширения контактов между детьми с ограниченными возможностями и их здоровыми сверстниками. Это чрезвычайно важно не только для таких детей, но, прежде всего, для

нравственно-этического воспитания всего подрастающего поколения, формирование толерантного отношения к лицам с нарушениями развития и нравственного оздоровления общества в целом [11, 8].

Изучение психологических факторов создания образовательной среды показало, что у учащихся с ограниченными возможностями в учебном процессе имеются трудности в социальной адаптации.

Сущность социально-педагогической адаптации детей с ограниченными возможностями состоит во включении их в деятельность по формированию учебной самостоятельности, которая является необходимым условием личностного развития и саморазвития ребенка-инвалида. Показатели социально-педагогической дезадаптированности учащихся и их готовности к самостоятельной познавательной деятельности значительно различаются. В качестве примера можно привести следующие данные:

72% обследованных учащихся испытывают чувство неполноценности;

50,4% учащихся находятся в состоянии депрессии;

90% учащихся ощущают свою незащищенность от воздействия социальной среды;

80% учащихся присутствует ощущение раздражения и напряженности;

62% учащихся выражена агрессия;

47% учащихся относится к группе детей с высоким уровнем ситуативной тревожности;

43% учащихся - высокий уровень личностной тревожности;

67,8% учащихся испытывают трудности в общении;

78% учащихся - не сформированы навыки продуктивного общения.

Все эти данные свидетельствуют о достаточно высоком уровне социальной дезадаптации и констатируют неблагоприятную общую картину личностного развития учащихся школы, неблагоприятное состояние их самооценки, высокую тревожность.

Результаты показали, что процесс социально-педагогической адаптации детей с ограниченными возможностями осуществляется недостаточно эффективно. Причины заключаются в том, что не обоснован комплекс педагогических условий, позволяющих успешно проводить социально-педагогическую адаптацию; не разработана концепция социально-педагогической адаптации в процессе обучения, которая позволила бы обосновать содержательные компоненты процесса и условия их реализации.

В основе модели социально-педагогической работы с семьей ребенка, имеющего ограниченные возможности, по мнению Кумаржановой, должна стать родительская школа, на занятиях которой педагог проводит для родителей беседы по вопросам воспитания и обучения детей, разбирает возникшие проблемы, связанные с их здоровьем, и помогает привлечь специалистов к их решению.

Для полного освещения проблем исследуемой проблемы нами были рассмотрены разные подходы к мониторингу в специальной литературе, а именно: образовательный, педагогический, управленческий, воспитательный и др. (А.С. Белкин, Г.О. Исакова, Д.Ш. Матрос, Н.Н. Мельникова, А.Н.

Майоров) [12].

Особая роль в процессе психолого-педагогического сопровождения принадлежит социальному педагогу, основные задачи которого заключаются в социальной защите прав детей, создании благоприятных условий для развития ребенка, установлении связей и партнерских отношений между семьей и образовательным учреждением. Социальный педагог принимает меры по выявлению причин социальной дезадаптации детей и оказывает им социальную помощь, осуществляет связь с семьей, а также органами и организациями по вопросам трудоустройства детей и подростков, обеспечения их жильем, пособиями и пенсиями. Уполномоченные органы осуществляющие назначение адресной социальной помощи, предоставляют в органы управления образованием списки детей из семей, обладающих правом на получение государственной адресной социальной помощи.

Важно подчеркнуть, что все специалисты: социальный педагог, специальный педагог, психолог и логопед являются равноправными членами педагогического коллектива, которые принимают участие в работе методических объединений и педагогических советов. Учитывая специфический характер педагогической деятельности социального педагога и специального педагога режим их работы должен быть вариативным, гибким.

7. Учебно--методическое обеспечение включения детей с ограниченными возможностями в учебный процесс общеобразовательной школы.

Решение этого условия может быть достигнуто через обеспечение процесса обучения детей с ограниченными возможностями в условиях общеобразовательной школы, образовательными и коррекционно-развивающими программами, методическими рекомендациями.

Особо следует отметить, что реализация этого условия должно обеспечиваться условиями реализации государственного общеобязательного стандарта организациями образования, обучающими детей с ограниченными возможностями, в которых определено содержание образования, учебные планы для каждой категории детей с ограниченными возможностями, а также нормативы обучения детей с ограниченными возможностями на дому [13].

Постановлением Правительства Республики Казахстан утверждены «Государственный общеобязательный стандарт среднего образования (начального, основного среднего, общего среднего образования) от 23 августа 2012 года № 1080». В ГОСО указано, что для детей с ограниченными возможностями созданы условия. Основные механизмы достижения цели — создания специальных условий для развития и социальной адаптации учащихся с особыми образовательными потребностями и их сверстников - проектирование индивидуальной образовательной программы для ребенка с особыми образовательными потребностями и проектирование образовательного процесса в инклюзивном классе.

В настоящее время учебный процесс в специальных школах, специальных классах осуществляется по Типовым учебным планам для специальных организаций образования, специальным образовательным программам.

Для создания образовательной среды общеобразовательные школы должны пополнить свой библиотечный фонд специальными учебниками, учебно-методическими комплексами, методической литературой **по вопросам обучения и воспитания, коррекционно-развивающей работы, социальной адаптации учащихся с ограниченными возможностями.**

Отечественные ученые отмечают необходимость разработки стандартизированных оценочных средств и инструментария, определяющего уровень учебных достижений школьников с ограниченными возможностями в развитии. Должна быть разработана и нормативно закреплена процедура контроля знаний учащихся с ограниченными возможностями и прямых мониторинговых исследований в общеобразовательных школах, осуществляющих обучение детей с ограниченными возможностями [14].

8. Материально-техническое обеспечение процесса включения детей с ограниченными возможностями в учебный процесс общеобразовательной школы.

Реализация этого условия зависит от финансовой поддержки, так как создание и развитие материально-технической базы осуществляется за счет бюджетных средств, доходов от услуг, оказываемых на платной основе, иных источников, не запрещенных законодательством Республики Казахстан.

В целях компенсации нарушенных или утраченных функций необходимым условием является обеспечение учащихся с ограниченными возможностями в общеобразовательных школах техническими и вспомогательными средствами, согласно «Перечню компенсаторных технических и вспомогательных средств» (включая все категории технических вспомогательных средств) [15, 16].

Соответственно общеобразовательная школа, осуществляющая обучение детей с ограниченными возможностями должна обеспечить создание специальных условий, в зависимости от вида нарушения у учащегося, а именно:

1) для слабослышащих детей – необходимо обеспечение техническими средствами коррекции и компенсации слуховой функции. Обучение детей с нарушениями слуха проводится в условиях постоянного использования электроакустической звукоусиливающей аппаратуры, индивидуальных слуховых аппаратов, визуальной аппаратуры, тактильно-вибрационных устройств и технических средств обучения;

2) для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата без грубых нарушений умственного и речевого развития, не требующих постоянного медицинского сопровождения – обеспечение физического доступа в школу, а именно наличие пандусов, широких дверных проемов, подъемника инвалидного кресла, подъемника вдоль лестницы, автоматических открывателей, а также специальной мебели (одноместные парты, конторки для работы стоя и т.д.);

3) для детей с нарушениями зрения необходимы наличие тифлотехнических устройств (оптические средства, телевизионные устройства и дисплеи) и современные информационные технологии.

Важно в общеобразовательной школе, осуществляющей обучение детей с ограниченными возможностями необходимо соблюдение щадящего

охранительно-педагогического режима в процессе обучения, воспитания и коррекционно-развивающей работы.

Гигиенические мероприятия в целях охраны остаточного зрения у детей должны быть направлены на создание условий, облегчающих работу зрительного анализатора и остаточного слуха. Должно предупреждаться утомление и последующее снижение функциональных возможностей глаза. Своевременная смена видов деятельности и обстановки, в которой проводятся учебные занятия, может содействовать повышению работоспособности детей.

Следует отметить, что согласно ст. 48 п. 2 Закона «Об образовании» учебная нагрузка, режим занятий учащихся с ограниченными возможностями определяются положениями, подготовленными на основе государственных общеобязательных стандартов образования [17].

9. Обеспечение поступления (перехода) ребенка с ограниченными возможностями в общеобразовательную школу.

Как отмечает Н.Н. Малофеев, границы между массовыми и специальными учебными заведениями должны быть «прозрачными», чтобы каждый ребенок с отклонениями в развитии имел возможность реализовывать свое право на получение образования в любом типе образовательного учреждения и получать при этом необходимую ему специализированную помощь [18].

Практика показывает в обычные классы общеобразовательных школ дети с ограниченными возможностями поступают в основном, минуя обследование в ПМПК и приспосабливаются к условиям общеобразовательной среды, оставаясь при этом без коррекционной поддержки. Подобная ситуация приводит к серьезным проблемам включения детей с ограниченными возможностями в общеобразовательный процесс, так как эти дети попадают в число стойко неуспевающих и чаще всего по этой же причине выбывают из общеобразовательной школы.

Для обеспечения поступления (перехода) ребенка с ограниченными возможностями в общеобразовательную школу требуется проведение специального организованного психолого-педагогического обследования всех поступающих в школу детей. В случае возникновения проблем при обследовании (подозрение на не выявленное ранее нарушение в развитии) либо высоком риске школьной дезадаптации родителям для уточнения ситуации и выбора адекватной возможностям ребенка организации образования специалисты консилиума выдают направление на углубленное обследование в ПМПК. В основе такого подхода нужно ориентироваться на структуру модели 5 уровневой системы ранней коррекционно-педагогической поддержки детей с ограниченными возможностями [19].

Следует отметить, что ситуация поступления (перехода) ребенка с ограниченными возможностями в общеобразовательную школу требует регуляции разного рода социальных процессов, а именно:

- информационных, связанных с осведомленностью заинтересованных сторон относительно особенностей и связанных с ними потребностями детей с ограниченными возможностями, организацией их обучения и воспитания, обусловленных спецификой образовательного взаимодействия;

- коммуникационных, связанных с принятием совместного решения специалистами и родителями о целесообразности той или иной формы обучения-воспитания, использования различных приемов педагогического воздействия;

- нравственно-эмоциональных, обусловленных переживаниями участников процесса и принятием ими ответственности за реализацию и результат включения ребенка с ограниченными возможностями в общеобразовательный процесс.

Реализация условия поступления в школу обуславливает необходимость организации специальной подготовки детей с ограниченными возможностями в дошкольных организациях. В этом случае дошкольные организации должны стать комбинированным, включающими следующие группы:

- обычные дошкольные группы где абсолютное большинство будут составлять нормально развивающиеся дети, в которых могут воспитываться 1-2 ребенка с отклонениями в развитии;

- специальные группы для детей с нарушениями в развитии;

- смешанные группы, где одновременно воспитываются и обучаются нормально-развивающиеся дети и дети с определенными отклонениями в развитии.

В ситуации если ребенок приходит в общеобразовательную школу из дошкольной организации, он уже может иметь на руках специальное заключение (справку) медико-психолого-педагогической комиссии, в которой дано заключение о рекомендованной ему форме обучения (специальная школа, специальный (коррекционный) или обычный класс общеобразовательной школы).

В процессе обучения детей с ограниченными возможностями в общеобразовательной школе их родители должны получать все большую уверенность в том, что дети могут учиться в общеобразовательной школе, если образовательная программа адекватна уровню их познавательных способностей и атмосфера в школе положительно влияет на их ребенка. Родители должны принимать участие в разработке и внедрении индивидуальных образовательных программ (ИОП) и коррекционно-развивающих программ (КРП). Родители нормально развивающихся детей должны получать информацию о правах, проблемах и успехах детей с ограниченными возможностями, о перспективах инклюзивного образования, привлекаются к сотрудничеству со школой и родителями этих детей.

Важно подчеркнуть, что залогом успешного обучения ребенка с ограниченными возможностями является определение специальных потребностей, осуществляемое в ПМПК. Оценка специальных потребностей проводится после установления диагноза, в результате комплексного обследования, подтверждающего статус ребенка как лица с ограниченными возможностями.

Для успешной реализации практики совместного обучения детей с

ограниченными возможностями в условиях общеобразовательного процесса необходима оценка образовательных и социальных нужд детей и подростков с ограниченными возможностями, создание адекватных специальных образовательных условий в учебных заведениях, развитие мер по поддержке семьи. Данное педагогическое условие тесно взаимосвязано с организацией психолого-педагогического сопровождения.

3 Структурно-функциональная модель образовательной среды для учащихся с ограниченными возможностями здоровья

3.1 Особенности организации работы с учащимися, имеющими, ограниченные возможности в условиях общеобразовательной организации

Слово «модель» восходит к латинскому «*modulus*», что означает мера, образ, способ. Его первоначальное значение было связано со строительным искусством и почти во всех европейских языках оно употреблялось для обозначения образца. Затем этот термин стал широко использоваться в качестве научного. В педагогических исследованиях также часто употребляют термины «модель», «моделирование» [20].

Моделирование в настоящее время является одним из научно-педагогических методов педагогики. Оно применяется как оптимальный и экономичный способ фиксации научного знания. Однако в работах психологов, педагогов, дидактов отсутствует единый подход к проблеме моделирования.

Одни исследователи ограничиваются попытками дать определение понятий, исходя из частных психолого-педагогических проблем, которыми они занимаются. Другие – предпринимают усилия по систематизации и обобщению накопленных в науке сведений. Третьи (сторонники кибернетической педагогики и математического моделирования) осуществляют исследовательский поиск в рамках количественных измерений характеристик дидактических объектов на основе моделирования. Отсюда понятно, что в педагогических публикациях встречается различное толкование базового понятия «модель» [21].

Так, согласно трактовке Л.И. Фишмана, модель - это особый объект, обобщенное и абстрактное представление, схема изучаемого явления, объекта-оригинала. В соответствии с целями моделирования автор выделяет следующие виды моделей: модель-заместитель, модель-представление, модель-интерпретация, исследовательская модель.

Модель представление объекта, системы или понятия (идеи) в некоторой форме, отличной от формы их реального существования (Р. Шеннон). Некоторые исследователи (Г.Н. Кочетов, В.И. Логинова, А.А. Самарский, Т.В. Светенко, Л.Г. Семушина, В.А. Сластенин) определяют понятие «модель» как мысленно представляемую или материально реализованную систему, отображающую или воспроизводящую объект исследования, способную замещать его так, что ее изучение дает новую информацию о нем.

В.М. Полонский трактует модель как систему объектов или знаков, воспроизводящую некоторые существенные свойства системы-оригинала.

По мнению В.И. Горовой, Т.Г. Захариной и др., модель, являясь, аналогом объекта, должна отражать признаки, факты, связи, отношения в определенной области знания в виде простой и наглядной формы, удобной и доступной для анализа и выводов.

В педагогической литературе общепризнанными являются две группы моделей - материальные и идеальные.

Модель выступает как понятийная (концептуальная), или когнитивная, а сам термин «модель» понимается нами как средство описания, которое сужает реальность до уровня абстракции и носит объяснительный характер. Как правило, понятийные модели основываются на теории развития, а их полезность видится нам в том, что они отражают тесную связь теории и практики.

Моделирование образовательной системы, конкретно при создании безбарьерной образовательной среды, это процесс технологический. Ему свойственна логика, а его технология есть ни что иное, как отражение и упорядочивание деятельности участников образовательного процесса в соответствии с этой логикой. Итак, модель: во-первых, чтобы ее изучение позволяло получать новую информацию о нем; во-вторых, она должна отражать ведущие признаки, факты, связи и отношения объекта.

Отталкиваясь от такого понимания модели обозначим особенности ее проявления в рамках интересующего нас вида профессиональной деятельности.

Заметим, что некоторые исследователи (Л.В. Поздняк), исходя из идеи системного анализа, предлагают рассматривать модель деятельности педагога как отражение структуры и содержания его социально-политических, педагогических, организационных качеств, знаний и умений, в совокупности являющихся обобщенной характеристикой специалиста как субъекта в системе управления школой.

При инклюзивном подходе выигрывают все дети, поскольку он делает образование индивидуализированным для всех участников образовательного процесса. Инклюзия означает полное вовлечение ребенка с ограниченными возможностями в жизнь группы (класса). Цель инклюзии – организация пространства группы (класса) для успешной реализации индивидуальной образовательной программы ребенка.

В организации **образовательной среды** можно выделить две линии — *административную и профессиональную*. В рамках *административной линии* осуществляется нормативное обеспечение адаптивной образовательной среды, формируется его организационная основа: развитие структур, координация их деятельности по отношению к семье, воспитывающей ребенка-инвалида, и др. Актуальными для казахстанской системы образования будут разработка нормативно-организационной базы инклюзивного образования, а также инструктивной документации, регламентирующей деятельность организаций образования, в которых реализуется инклюзивное образование.

Профессиональная линия организации адаптивной образовательной среды в организациях образования предполагает осуществление коррекционно-педагогической поддержки детям с ограниченными возможностями и их семьям по следующим направлениям:

- психолого-педагогическая диагностика проблем в развитии ребенка; организация образовательного процесса;
- консультирование; осуществление взаимодействия с различными организациями по оказанию специальной поддержки и помощи, организации лечения, досуга и др.

При осуществлении анализа групп и отдельных средовых ресурсов можно реально оценить возможность целенаправленного проектирования и моделирования безбарьерной образовательной среды. Выявление и организация адекватных потребностям и возможностям ребенка средовых условий призваны сделать образовательную среду:

- *комфортной; эмоционально насыщенной;*
- *аутентичной: обеспечивающей благоприятный режим, ритм и темп жизнедеятельности;*
- *расширяющей познавательные возможности;*
- *стимулирующей различные виды активности;*
- *побуждающей к самостоятельности и творчеству;*
- *здоровьесберегающей.*

Эти характеристики можно рассматривать в качестве требований к организации современной образовательной среды и составляют группу общих принципов ее проектирования и моделирования.

В ситуации проектирования и моделирования безбарьерной образовательной среды необходим учёт специфических принципов:

1. Безопасность, которая предполагает определенную предметную и пространственную организацию среды, позволяющую минимизировать у ребенка чувство неуверенности и страха. Он получает возможность, используя доступные правила и средства защиты, свободно ориентироваться, передвигаться и выполнять необходимые действия.

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

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

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

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

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

7. Развивающий характер. Предполагает наличие системы продуманных

препятствий, которые ребенок в состоянии преодолевать самостоятельно или с помощью окружающих.

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

Перечисленные общие и специфические принципы выступают в роли основных ориентиров при проектировании и моделировании, как целостной образовательной среды, так и локальных безбарьерных, адаптивных сред, обеспечивающих решение основных задач обучения и воспитания детей в условиях инклюзивной школы.

Весь комплекс особенностей проектирования и моделирования делает актуальным вопрос диагностики психологических условий создания безбарьерной образовательной среды.

В качестве компонентов структурно-функциональной модели образовательной среды для учащихся с ограниченными возможностями выделены цель и задачи, а также три модуля (методологический, содержательный, управленческий). В качестве условий успешного функционирования структурно-функциональной модели образовательной среды определены следующие условия: организационные, методические, психологические и педагогические (рис. 1).

Организационные условия определили создание в школе психолого-педагогической и медицинской служб; создание банка данных по исследуемой проблеме.

Методические детерминанты обуславливали разработку и отбор диагностических методик, наиболее адекватно отвечающих нуждам образовательной практики; методическое обеспечение педагогов ценным материалом из опыта образовательных учреждений.

Психологические детерминанты заключались в следующем - использование педагогами материалов методкабинета в лично ориентированном обучении детей с ограниченными возможностями.

К педагогическим детерминантам было отнесено формирование у педагогов отношения к детям с ограниченными возможностями с точки зрения социальной адаптации.

В основе построения модели безбарьерной образовательной среды, лежат теоретические положения, которые включают следующие принципы:

- а) принцип комплексности диагностики отклонений в развитии;
- б) принцип системного и целостного изучения ребенка во взаимосвязи отдельных отклонений в развитии и первичных нарушений;
- в) принцип педагогической конфиденциальности;
- г) принцип многоуровневой дифференциации - организация детей не по возрасту, а по уровню развития;
- д) принцип новизны, позволяющий опираться на непроизвольное внимание, вызывая интерес к деятельности путем постановки

последовательной системы задач, максимально активизируя познавательную сферу ребенка;

е) принцип динамичности, заключающийся в постоянном углублении и расширении целей по коррекции, обучению, развитию ребенка;

ж) принцип интеграции знаний в единое поле деятельности, способствующий адаптации к дальнейшей жизни в современном обществе.



Рисунок 1 – Компоненты структурно-функциональной модели образовательной среды

Основными компонентами структурно-функциональной модели образовательной среды являются:

а) механизмы отбора содержания образования, обеспечивающие введение специальных разделов, учитывающих задачи социальной адаптации детей;

б) особая организация обучения с использованием технологий коррекционно-реабилитационной направленности;

в) специфическая пространственно-временная организация образовательной среды, включая пролонгирование процесса обучения за рамками организации образования, что определено в содержании специального образования;

г) согласование действий квалифицированных специалистов разных профилей, участвующих в образовании детей с ограниченными возможностями.

Для успешной интеграции и обучения детей с ограниченными возможностями необходима инновационная образовательная модель.

Модель безбарьерной образовательной среды должна опираться не на принуждение, а на помощь и всемерное побуждение детей к познавательной деятельности, должна добиваться от детей не запоминания, а понимания, должна культивировать не конкуренцию, а сотрудничество, ставить в центр обучения не столько знания, умения, навыки, сколько развитие личности ребенка, и выводить его из состояния объекта в положение полноправного субъекта учебного процесса [19, 20].

Данным требованиям на сегодняшний день отвечает система интегрированного обучения на основе развивающих технологий, которая нацелена на то, чтобы перевести ученика в состояние субъекта учения, сделать его активным участником учебно-познавательного процесса, способного к самостоятельным умственным действиям осмысленного характера [6].

Если в традиционном объяснительно - иллюстративном подходе учебная деятельность мыслится как деятельность по получению знаний, то в системе развивающего обучения она имеет своей конечной целью самоизменение учащегося, т.е. его движение от незнания к знанию. Переход к развивающей системе обучения в массовой школе создает необходимую образовательную среду для успешной интеграции и обучения детей с ограниченными возможностями.

3.2 Рекомендации по адаптации обучения детей с ОВЗ (ограниченными возможностями здоровья) в общеобразовательной школе

Вопросу физической организации пространства в инклюзивном классе следует уделить особое внимание. Среда класса должна быть доступна для всех детей, так, чтобы каждый ребёнок мог участвовать в учебном процессе и взаимодействовать при этом со всем классом. Доступность классного помещения – это важнейшее предварительное условие обучения в инклюзивной образовательной среде. Обеспечение такого доступа для всех детей является обязанностью образовательного учреждения.

Установка специальных приспособлений, тем не менее, не ограничивается одними только пандусами. Необходимо расширить дверные проёмы.

Класс, в котором учится ребёнок с нарушением движения, должен быть достаточно просторным, таким, чтобы ребёнок мог свободно передвигаться по нему.

Детей с нарушением поведения лучше всего сажать в той части класса, где мало предметов, отвлекающих внимание.

В инклюзивной школе, все помещения и зоны, доступные обычным ученикам, должны быть доступными также и для детей с инвалидностью.

Особенности развития психической деятельности учащихся с нарушениями развития требуют адаптации учебных планов, использования оригинальных программ, перераспределение учебного материала и изменение темпа его прохождения, то есть модификации учебного материала.

Работа по адаптации образовательных программ представляет собой инновационную деятельность педагогов и администрации общеобразовательной школы. Вместе с тем, несмотря на новизну и сложность именно эта работа позволит обеспечить равный доступ для всех учащихся. Для учителей общеобразовательной школы важно знать содержание образования детей с ограниченными возможностями, предметы «коррекционных компонентов» специальных общеобразовательных школ.

При определении содержания обучения детей с нарушениями слуха учитываются как общие задачи образования и воспитания учащихся, так и специальные. Обучающимся должна быть обеспечена коррекционная поддержка сурдопедагога, основными направлениями которой является преодоление недостатков произносительной стороны речи и ее грамматического оформления, развитие слухового восприятия, диалогической и монологической речи, контроль за успеваемостью ребенка по общеобразовательным предметам, оказание помощи при возникновении трудностей усвоения Стандарта.

В индивидуальном подходе к ученику педагог должен использовать методы обучения, имеющие полисенсорный характер, либо опирающиеся на сохранные функции ребенка (например, замена диктантов другими формами заданий).

Разработка содержания коррекционных занятий, подбор лексико-грамматического материала должны проводиться с опорой на тематическое планирование по общеобразовательным предметам.

Требования к режиму организации урока в инклюзивном классе.

Ход урока зависит от того, насколько соприкасаются изучаемые темы у учеников с разными образовательными потребностями, как они усвоили предыдущую тему, какой этап обучения взят за основу (изложение нового материала, повторение пройденного, контроль знаний, умений и навыков). Если у всех учащихся класса тема общая, то изучение материала ведется фронтально и дети получают знания того уровня, который определяется их программой.

Закрепление и отработка полученных знаний, умений и навыков строятся на разном дидактическом материале, индивидуально подобранном для каждого ученика (карточки, упражнения из учебника, тексты на доске и т.д.).

Если изучается разный программный материал и совместная работа невозможна, то в таком случае урок выстраивается по следующей структуре: учитель сначала объясняет новый материал по типовым государственным программам, а учащиеся с ограниченными возможностями здоровья в это время выполняют самостоятельную работу, направленную на закрепление ранее изученного. Далее для закрепления вновь изученного материала учитель дает классу самостоятельную работу, а с группой учащихся, имеющих особенности в развитии, организует работу, предусматривающую анализ выполненного

задания, оказание индивидуальной помощи, дополнительное объяснение и уточнение, объяснение нового материала. Такое чередование деятельности педагога продолжается в течение всего урока.

При необходимости учитель может дополнительно использовать карточки-инструкции, в которых отражен алгоритм действий школьника, приведены различные задания и упражнения. Такой педагогический прием используется как с детьми с сохранными психофизическими возможностями, так и с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья.

Урок в классе, где есть дети с ограниченными возможностями здоровья, должен предполагать большое количество использования *наглядности* для упрощения восприятия материала. Причина в том, что дети с интеллектуальным недоразвитием при восприятии материала опираются на сохранное у них наглядно-образное мышление. Не могут в полном объеме использовать словесно-логическое мышление, поскольку оно у них нарушено или имеет замедленный характер.

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

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

Учащиеся с ограниченными возможностями здоровья усваивают темы по специальным образовательным программам. В зависимости от сложности изучаемой темы, объяснение домашнего задания имеет индивидуальный или фронтальный характер. Его проверка проводится поочередно или совместно в зависимости от сложности задания для самостоятельной домашней работы, а выполнение оценивается с учетом индивидуальных возможностей каждого ученика.

Контрольные работы по предметам «Русский язык», «Математика», а также творческие работы (сочинения, изложения) для обучающихся с интеллектуальными нарушениями выносятся на индивидуальные занятия.

Для некоторых детей, которые часто пропускают занятия по болезни, организуется дистанционное обучение.

Реальная практика инклюзивного образования испытывает потребность в педагоге-профессионале, способном к работе с различными категориями детей (детей с ограниченными возможностями, детей-представителей различных этнических и субкультурных общностей, детей из семей социально неблагополучных и др.).

Одним из наиболее важных условий перехода к инклюзивной форме образования, его успешности является **система сопровождения и поддержки детей с ограниченными возможностями** (прил. 2).

Профессия тьютора (помощник учителя) координатора приобретает здесь особое значение.

Известно, что не каждый учитель может выполнять функции постоянного сопровождающего для ребёнка с ограниченными возможностями. «Эта деятельность предполагает высокий уровень толерантности педагога (безусловное принятие ребёнка), достаточный запас знаний в рамках коррекционной педагогики и специальной психологии, хорошо развитые коммуникативные навыки и т.д.» (Петрова Е.Э. «Проблема тьюторства в инклюзивной школе» статья). В школах, реализующих инклюзивное образование специалистов, задействованных в сопровождении детей с ограниченными возможностями также называют педагог сопровождения, адаптор, куратор, освобожденный классный воспитатель.

На практике тьюторами работают в основном специальные педагоги, учителя-дефектологи (олигофренопедагоги, сурдопедагоги, логопеды), педагоги без специального образования, психологи, социальные педагоги и др.

Цели и задачи в работе тьютора сопровождения

Цель деятельности тьютора заключается в успешном включении ребенка с ограниченными возможностями в среду общеобразовательной школы.

Для реализации этой цели необходимо решение **задач**:

1. Создание комфортных условий для нахождения в школе: конкретная помощь и организация доступа в школу, в класс; организация рабочего места, места отдыха и других мест, где бывает ребенок с ОВЗ; особый режим, временная организация образовательной среды в соответствии с реальными возможностями ребенка. Работа с педагогическим коллективом, родителями, учениками с целью создания единой психологически комфортной образовательной среды.

2. Социализация - включение ребенка в среду сверстников, в жизнь класса, школы, формирования положительных межличностных отношений в коллективе. Помощь в усвоении соответствующих общеобразовательных программ, преодоление затруднений в обучении. При необходимости адаптация программы и учебного материала, с опорой на зоны ближайшего развития ребенка, его ресурсы, учитывая индивидуальные физические, психические особенности.

3. Организация, при необходимости, сопровождения другими специалистами. Обеспечение преемственности и последовательности разных специалистов в работе с ребенком. В настоящий момент сложилась ситуация, когда большинство специалистов, работающих в образовательных учреждениях общего типа, не имеют достаточных знаний о детях с ограниченными возможностями.

А специалисты, имеющие на данный момент профессиональную подготовку, не учитывают особенностей коррекционно-педагогической работы в условиях инклюзивного образования. Тьютор (помощник учителя) может

стать связующим звеном, обеспечивающим координацию педагогов, специальных педагогов, психологов, других необходимых ребенку специалистов на каждом этапе образовательного процесса. Успешность инклюзии во многом зависит от сотрудничества команды различных специалистов.

Школьный психолого-медико-педагогический консилиум образовательного учреждения – это возможность различных специалистов активно взаимодействовать друг с другом. На консилиуме, если такая практика существует в УО, для тьютора формируются цели и задачи в работе с ребенком, с опорой на выявленные в ходе диагностики, дефициты и ресурсы. Далее именно тьютор информирует консилиум о ходе работы с ребенком, отслеживает динамику.

4. Осуществление взаимодействия с родителями, включение родителей в процесс обучения. Необходимо особо отметить сложность включения родителей в коррекционный процесс (для этого разработаны дополнительные программы). Активность родителей и понимание ими сути и цели занятий, является необходимым условием эффективности образовательного процесса и процесса социализации.

5. Основные направления работы с родителями:

- установление контакта с родителями вновь прибывших детей, объяснение задач, составление плана совместной работы;
- формирование у родителей адекватного отношения к своему ребёнку, установки на сотрудничество и умения принять ответственность в процессе анализа проблем ребёнка, реализации стратегии помощи;
- оказание родителям эмоциональной поддержки;
- содействие родителям в получении информации об особенностях развития ребенка, прогноза развития;
- формирование интереса к получению теоретических и практических умений в процессе обучения и социализации ребёнка;
- проведение совместного анализа промежуточных результатов, разработка дальнейших этапов работы.

Процесс реализации психологической поддержки родителей является длительным и требует комплексного подхода, что предусматривает участие психолога, педагога-дефектолога, врача, социального работника и др. От успешного вовлечения родителей в процесс выигрывают и дети, и родители.

6. Оценка результатов деятельности, отслеживание положительной динамики в деятельности ребенка с ОВЗ.

«При этом вся деятельность по сопровождению особого ребенка не должна нарушать образовательного и коммуникативного пространства той группы детей, в которой находится ребенок с особенностями развития» [22]. Необходимо помнить, что непосредственное участие тьютора в жизни ребенка с развитием его самостоятельности постепенно должно снижаться, уступая место общению со сверстниками и взаимодействию с педагогами. «Сопровождать можно только идущего» [23].

В школах, где инклюзия уже прижилась и дает положительные результаты,

действуют различные схемы организации учебного процесса. В соответствии с ними тьютор (помощник учителя) может выполнять три совершенно разные организационные задачи [22].

1) Тьютор – **персональный сопровождающий ученика с особенностями развития**. Практика показывает на сегодняшний день наиболее реалистичной является картина, когда учитель инклюзивного класса не является специалистом в области нарушения развития детей, а тьютор, наоборот, имеет соответствующее специальное образование. В таком случае тьютор берет на себя функцию специалиста, который тонко и четко выстраивает учебный процесс для подопечного, помогая учителю приспособиться к нуждам ученика с особенностями развития, не снижая при этом качества образования всего класса. Например, тьютор может заранее договориться с учителем о том, когда наиболее уместно вызвать ученика с особенностями развития к доске. Во время урока дети по очереди выходят решать примеры, и тьютор «встречается глазами» с учителем в тот момент, когда подопечный тьютора готов идти к доске. Учитель при этом задает более легкое задание. Таким образом, ребенок получает опыт успешного ответа перед классом. От тьютора может потребоваться помощь в адаптации учебной программы к возможностям ученика с особенностями развития. В этом случае тьютор следит за тем, что излагает учитель, и подает материал в том объеме и на том уровне, который понятен подопечному. Ребенок при этом находится в классе, слушает и учителя, и ответы учеников, но выполняет столько заданий, сколько ему по силам. Процесс активности ученика находится под контролем тьютора. Например, тьютор может говорить ученику, сколько слов записать с доски, направлять его при переходе от одного задания к другому, подсказывать, в какой момент лучше поднять руку и на какой вопрос учителя отвечать. Таким образом, тьютор как бы берет под контроль обучение своего подопечного, постепенно расширяя его знания и адаптируя ребенка к обучению в классе.

2) Тьютор – **помощник учителя**. В этом случае учебная нагрузка формируется учителем, а тьютор выступает в качестве его помощника в организационных моментах, собирая у всех учеников тетради, поддерживая дисциплину класса во время выполнения задания учителя. Учитель же в это время уделяет внимание подопечному тьютора. Если учитель стремится занимать максимально лидерскую позицию в учебной деятельности ученика с особенностями развития, а тьютор при этом не имеет специального образования (дефектология, специальная или клиническая психология и т.п.), то в такой паре самое оптимальное – стать для учителя помощником в реализации его идей относительно обучения ребенка с особенностями развития.

3) Тьютор – **второй учитель в классе**. Такой подход распространен в американских школах. В силу того, что признание ребенка не способным учиться самостоятельно считается нарушением его прав, в классе, где занимается ребенок с особенностями развития, работают два учителя, которые попеременно помогают учиться всем детям, но ребенку с особенностями развития – в большей степени.

Содержание и специфика деятельности тьютора.

Содержание и специфика деятельности тьютора обуславливается многими факторами, в том числе:

- спецификой нарушений развития ребёнка;
- уровнем его активности;
- степенью готовности учреждения к инклюзивному образованию, стадии включенности ОУ в работу по развитию инклюзивной практики;
- степенью подготовленности педагогического коллектива, возможностью дополнительного образования;
- степенью заинтересованности в коррекционном процессе родителей;
- уровнем профессиональной компетентности самого специалиста.

Успешность тьюторской деятельности зависит от многих факторов:

- психологическая готовность администрации и коллектива ОУ к инклюзии, понимание основных ценностей, инклюзивной деятельности, согласия с ними;
- наличие необходимых специалистов или договоренности о психолого-педагогическом сопровождении детей с ОВЗ специалистами из Ресурсных центров, Центров психолого-педагогического развития и коррекции, ППМС центров;
- наличие специальных условий обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья.

Опыт развития дистанционного обучения детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья, которые в силу своих особенностей не посещают образовательные учреждения, свидетельствует о том, что данная форма обучения с использованием информационных и телекоммуникационных технологий является наиболее эффективным средством организации их образования.

Обучение с помощью компьютера, самого совершенного информационного средства, дает возможность получать образование как основное, так и дополнительное, непосредственно по месту жительства, не выходя из дома; позволяет максимально индивидуализировать обучение: это и удобное для ребенка расписание, и необходимый темп работы, и создание «оптимального образовательного маршрута», который не только учитывает особые потребности каждого конкретного ребенка, но и развивает познавательный потенциал личности. Более того, дистанционная форма обучения способствует созданию безбарьерной среды для детей с нарушениями развития и возможности найти новых друзей, общаться в видео и аудиочатах, а значит, формирует необходимые знания, умения, качества личности, позволяющие адаптироваться в жизни и быть успешным в социуме здоровых людей.

Заключение

Для полного освещения проблем исследуемой проблемы нами были рассмотрены разные подходы к мониторингу в специальной литературе, а именно: образовательный, педагогический, управленческий, воспитательный и др. (А.С. Белкин, Г.О. Исакова, Д.Ш. Матрос, Н.Н. Мельникова, А.Н. Майоров).

Учитывая, сложившуюся в республике ситуацию с обучением детей с ограниченными возможностями в специальных и общеобразовательных школах, необходимо создавать специальные условия для обеспечения доступа к образованию и успешности обучения детей с ограниченными возможностями в общеобразовательных школах, через взаимодействие структур общего и специального образования.

Актуальным аспектом в инклюзивном образовании является проектирование и создание адекватной их возможностям (поддерживающей), адаптивной и стимулирующей дальнейшее развитие образовательной среды.

Для успешной реализации практики совместного обучения детей с ограниченными возможностями в условиях общеобразовательного процесса необходима оценка образовательных и социальных нужд детей и подростков с ограниченными возможностями, создание адекватных специальных образовательных условий в учебных заведениях, развитие мер по поддержке семьи. Данное педагогическое условие тесно взаимосвязано с организацией психолого-педагогического сопровождения.

Данным требованиям на сегодняшний день отвечает система интегрированного обучения на основе развивающих технологий, которая нацелена на то, чтобы перевести ученика в состояние субъекта учения, сделать его активным участником учебно-познавательного процесса, способного к самостоятельным умственным действиям осмысленного характера.

Переход к развивающей системе обучения в массовой школе создает необходимую образовательную среду для успешной интеграции и обучения детей с ограниченными возможностями здоровья.

Таким образом, современная система обучения и воспитания должна будет подстраиваться под индивидуальные образовательные потребности ребенка, используя новые подходы к обучению, с применением различных вариантов форм, методов обучения и воспитания.

Инклюзивный подход определяет необходимость адаптации и модификации образовательного процесса, создания новых форм и способов организации учебного процесса с учетом индивидуальных особенностей учащихся. Для управления инклюзивными процессами внедряются командные формы работы, проектные формы организации деятельности, диагностика и мониторинг инклюзивных процессов, формы согласования интересов участников образовательного процесса (детей, родителей, педагогов, администрации).

В данном методическом пособии представлена модель построения образовательной среды для учащихся с ограниченными возможностями

здоровья, описаны варианты необходимых условий, при которых может быть обеспечена социально-педагогическая адаптация и оказание методической помощи педагогам по организации образовательной среды в инклюзивном классе.

Список используемой литературы

- 1 Закон Республики Казахстан № 343 от 11 июня 2002 г. «О социальной и медико-педагогической коррекционной поддержке детей с ограниченными возможностями». [http:// adilet.zan.kz](http://adilet.zan.kz)
- 2 Цыренов В.Ц. Социально-педагогическая адаптация детей с ограниченными возможностями здоровья в учебной деятельности: На примере школы надомного обучения дис. ... канд.пед.наук. – Улан-Уде. – 183 с.
- 3 Дегтярева В.В. Социально-философский анализ социальной адаптации человека с ограниченными возможностями здоровья дис. ... на соискание ученой степени канд. фил. наук. – Новосибирск. 2008. - 153 с.
- 4 Типовые специальные образовательные программы (школ и специальных классов для детей с нарушением интеллекта) Сборник 7. - Алматы: САТР, 2009. - 76 с.
- 5 Алмагамбетова А.Н. Особенности психического развития детей первого года жизни с перинатальным поражением центральной нервной системы: автореф. ... канд. психол. наук: 19.00.07. – ННПЦ КП, Алматы, 2001. - 25 с.
- 6 Ситаров В.А., Шутенко А.И. Развитие образовательных компетенций детей с ограниченными возможностями в условиях интегрированного обучения. - 187 с.
- 7 Мовкебаева З.А., Исакова А., Байтурсынова А.А. Основы инклюзивного образования. Учебное пособие. – ННПЦ КП, Алматы. - 2013. - с. 29
- 8 Колумбаева Ш.Ж. Социально-педагогическая работа с трудными детьми. – Алматы, 2002. - 145 с.
- 9 Специальная психология / Под редакцией В.И. Лубовского.- М.: 2007. - 118 с.
- 10 Специальная педагогика / Под ред. Н.М. Назаровой. – М.: 2001. - 153 с.
- 11 Хакимжанова Г.Д., Айдарбекова А.А. Обучение и воспитание детей с особыми образовательными потребностями в условиях массовой школы. – Алматы, 2001. -156 с.
- 12 Дегтярева В. В., Дегтярева Т. Н. Новое образовательное пространство как фактор социальной адаптации и интеграции человека с ограниченными возможностями здоровья в социум // Модернизация российского образования - Новосибирск Изд-во НГТУ, 2005. – т. XVII - (прил. к журн. «Философия образования»). – С. 30-34.
- 13 Методические рекомендации для педагогических работников образовательных учреждений по организации работы с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья в условиях инклюзивного образования/авт. сост. М.М. Панасенкова – Ставрополь: СКИРО ПК и ПРО, 2012. – 46 с.
- 14 Жалмухамедова А.К. Организационно-методические основы раннего включения детей с ограниченными возможностями в образовательный процесс: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03. – ННПЦ КП, Алматы, 2006. - 204 с.

15 Утвержденный перечень учебников и УМК утвержденным МОН РК. 2013. <http://online.zakon.kz>

16 Байтурсынова А.А. Организационно-педагогические условия включения детей с ограниченными возможностями в учебный процесс общеобразовательной школы: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03. – ННПЦ КП, Алматы: 2010. – С. 21-28.

17 Закон Республики Казахстан № 319-III от 27 июля 2007 г. «Об образовании». Типография ИП Сницаренко ул. Ульянова 59, № 304.

18 Малофеев Н.Н. Западная Европа: эволюция отношения общества и государства к лицам с отклонениями в развитии. - М.: Экзамен, 2003. - 94 с.

19 Сулейменова Р.А. Организационно-технологические основы ранней коррекционной педагогической помощи детям с ограниченными возможностями (на материале Республики Казахстан): автореф. ... д-ра пед. наук: 13.00.01; 13.00.03. – М., 2001. – С. 36.

20 Буданова Л.Б. Построение модели инновационного образовательного учреждения для детей с ограниченными возможностями здоровья: Дис. ... канд. пед. наук. -М.: 2007. - 155 с.

21 Брызгалова С.О. Разработка муниципальной модели интегрированного обучения детей с ограниченными возможностями на основе системно-комплексного подхода: дис. ... канд. пед. наук: 13.00. 03. - М.: 2007. - 139 с.

22 Карпенкова И.В. «Тьютор в инклюзивной школе»: сопровождение ребенка с особенностями развития. Из опыта работы, - М.: ЦППРиК «Тверской», 2010. - 107 с.

23 Ковалева Т.М. Организационные формы и образовательные эффекты тьюторского сопровождения в системе образования. – Слайд. Архангельск, 2009. – 98 с. <http://otvetbase.ru>

24 Закон Республики Казахстан № 345 от 8 августа 2002 г. «О правах ребенка в Республике Казахстан». <http://online.zakon.kz>

25 Закон Республики Казахстан № 308-II от 13 апреля 2005 г. «О социальной защите инвалидов в Республике Казахстан». <http://www.enbek.gov.kz>

26 Закон Республики Казахстан № 477-IV от 22 июля 2011 года «О миграции населения». [http:// www.gcvp.kz](http://www.gcvp.kz)

27 Разработка и реализация индивидуальной образовательной программы для детей с ограниченными возможностями здоровья в начальной школе. Методические рекомендации для учителей начальной школы / Под. ред. Е.В. Самсоновой. – М.: МГППУ, 2012. – 84 с.

28 Малинович В.И. Особенности обучаемости младших школьников с умственной отсталостью и задержкой психического развития: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.10. – Нижегород.: НГПУ, 2000. – С. 28-35.

30 Литвак Р.А. Социально-педагогическая поддержка детей: региональный аспект / ЧИРПО. Челябинск, 1997. - 89 с.

31 Сулейменова Р.А., Хакимжанова Г.Д. Зарубежный и отечественный опыт включения детей со специальными нуждами в общеобразовательный процесс. проблемы и пути решения, - САТР, Алматы, 2001. - 146 с.

32 Государственная программа развития образования Республики Казахстан на 2011-2020 годы утверждена указом Президента Республики Казахстан от 7 декабря 2010 года № 1118. <http://zanya.ru>

33 Байтурсынова А.А. Отставание в обучении: учащиеся с пониженной обучаемостью // Психология в казахстанской школе. - 2007. - № 2. – С.12-14.

34 Ануфриев А.Ф., Костромина С.Н. Как преодолеть трудности в обучении детей. Психодиагностические таблицы. Коррекционные упражнения. – М.: «Ось-89», 1997. - 148 с.

35 Шипицина Л.М. Реабилитация детей с проблемами в интеллектуальном и физическом развитии. – СПб., 1995. – 80 с.

36 Интегрированное обучение детей с нарушением слуха /Под ред. Л.М.Шипициной, Л.П.Назаровой. – СПб., 2001. – 62 с.

Глоссарий (терминологический словарь)

Аутизм – психическое состояние, характеризующееся погружением в мир личных переживаний с активным отстранением от внешнего мира.

Безбарьерная образовательная среда – отсутствие архитектурных, механических, информационных, операционных и поведенческих барьеров, препятствующих полноценной жизнедеятельности детей с ограниченными возможностями.

Гиперактивность – чрезмерная двигательная активность, из-за которой дети выглядят постоянно так, как если бы они торопились куда-то бежать - беспокойно и суетливо.

Дистанционное обучение – обучение на расстоянии, отражающее все присущие учебному процессу компоненты (цели, содержание, методы, организационные формы, средства обучения) и реализуемое информационными коммуникационными сетями, предусматривающими интерактивные услуги.

Звукоусиливающая аппаратура - технические средства, предназначенные для усиления звука. Применяются для слабослышащих и глухих, имеющих остатки слуха.

Импульсивность – стремление к действию без предварительного обдумывания его последствий.

Индивидуальная программа обучения – составленный и записанный специальным образом план, сфокусированный и акцентированный на основных проблемах обучения ребёнка в определённый период времени.

Интегрированное обучение – совместное обучение лиц с ограниченными возможностями здоровья и лиц, не имеющих таких ограничений, посредством создания специальных условий для получения образования лицами с ограниченными возможностями здоровья.

Коррекционные занятия – форма организации образовательного процесса во внеурочное время, которая обеспечивает компенсацию или ослабление имеющихся у учащихся физических и (или) психических нарушений.

Лицо с ограниченными возможностями здоровья - лицо, имеющее физические и (или) психические недостатки, которые препятствуют освоению образовательных программ без создания специальных условий для получения образования.

Логопед – учитель, педагог со специальным высшим образованием, занимающийся предупреждением, устранением нарушений речи у детей и взрослых.

Мотив – побудительная причина поведения и действий человека, возникающая под воздействием его потребностей и интересов.

Образовательное учреждение общего назначения – образовательное учреждение, созданное для обучения лиц, не имеющих ограничений по состоянию здоровья для получения образования.

Образовательная среда – это совокупность условий, организуемых администрацией школы, всем педагогическим коллективом при обязательном участии самих учащихся и их родителей с целью создания оптимальных

условий для всестороннего развития личности учащихся и педагогов.

Олигофренопедагог – учитель-дефектолог, со специальным высшим образованием, осуществляющий обучение и воспитание детей и подростков с нарушениями интеллектуального развития.

Охранительный педагогический режим – это деловой, спокойный и привычный для ребенка распорядок дня, планирование всех мероприятий, направляющих деятельность учащихся, определяющих их поведение, способствующих сохранению здоровья.

Психолого-медико-педагогическое консультирование (ПМПК) – осуществляют проведение диагностики и психолого-медико-педагогического обследования детей с ограниченными возможностями в целях установления показаний на социальную и медико-педагогическую коррекционную поддержку, определения вида и формы образования, составления индивидуальной программы реабилитации.

Ребенок-инвалид – лицо в возрасте до восемнадцати лет, имеющее нарушение здоровья со стойким расстройством функций организма, обусловленное заболеваниями, травмами, их последствиями, дефектами, приводящее к ограничению жизнедеятельности и необходимости его социальной защиты.

Сегрегация – политика принудительного отделения или изоляция какой-либо расы либо этнической группы путем поселения на ограниченной территории, преград для социального общения, отдельного обучения и воспитания, иных подобных мер.

Современный педагог в инклюзивной школе – это не только специалист, знающий свой предмет, но и проектировщик, создающий образовательную среду адекватную образовательным потребностям всех учащихся в классе.

Сурдопедагог – учитель, педагог со специальным высшим образованием, осуществляющий обучение и воспитание глухих, слабослышащих и оглохших детей и подростков.

Тифлопедагог – учитель, педагог со специальным высшим образованием, осуществляющий обучение, воспитание слепых и слабовидящих детей и подростков.

Тьютор – персональный сопровождающий ученика с особенностями в развитии; второй учитель в классе; помощник учителя.

УДК
373.5-056.26(574)

Байтурсынова А.А.
НАО имени Алтынсарина, ВНС, кандидат педагогических наук

Об исторических предпосылках развития инклюзивного образования в Республике Казахстан

В последнее десятилетие предметом обсуждения ученых и педагогов-практиков чаще становятся проблемы образования детей с ограниченными возможностями, конкретно в контексте развития процессов инклюзии в образовании.

Состояние и проблемы инклюзивного образования находятся под пристальным вниманием педагогической общественности, что отражается в увеличении публикаций, посвященных проблемам инклюзивного образования.

Учитывая то, что познавательные возможности истории педагогической науки объективно ограничены, в данной статье мы попытаемся, раскрыть некоторые предпосылки развития интегрированного обучения детей с ограниченными возможностями, что служит основой для инклюзивного образования.

Изучение историко-педагогического прошлого позволяет глубже понять проблемы современные проблемы образования, а также менять сознание педагогического сообщества.

Историко-педагогические аспекты становления и развития отечественной системы специального образования освещены в работах Луцкиной Р.К., Сатовой А.К., Коржовой А.К., Байтурсыновой А.А. и др. [1-4].

В истории развития специального образования Республики Казахстан можно условно выделить период становления (конец 20-х середина 30-х годов прошлого столетия), период дальнейшего развития, совершенствования системы специальных учебно-воспитательных учреждений для детей с нарушениями развития. Расширение сети специальных школ, позже специальных детских садов было одним из основных показателей развития системы специального образования.

В настоящее время дети с ограниченными возможностями получают образование в специальных организациях образования, а также в организациях общего образования, реализующих практику инклюзивного образования.

Обратимся к литературным источникам, в которых инклюзивное образование и интегрированное обучение - основные термины, используемые для описания процесса обучения детей с ограниченными возможностями в общеобразовательных школах. Вместе с тем, инклюзивное образование — образовательный процесс, который подразумевает доступность образования для всех людей, в плане приспособления к их разнообразным нуждам. Интегрированное образование — обучение ребенка с ограниченными возможностями в коллективе сверстников. При этом физическое включение

детей с ограниченными возможностями в общеобразовательное пространство также не является инклюзивным образованием. Опыт такого обучения свидетельствует, что в случае неспособности педагогов организовать учебный процесс таким образом, чтобы учитывались индивидуальные потребности каждого ребенка, эти дети не будут участвовать в учебном процессе, и, как следствие – уменьшится их мотивация к обучению и ухудшатся учебные результаты. Главное отличие инклюзивного подхода от интегрированного обучения состоит в том, что при инклюзивном образовании в общеобразовательных школах меняется отношение к детям с ограниченными возможностями и к их родителям и создаются условия [5].

Если рассматривать историю отечественной системы специального образования, то предпосылки для развития процессов совместного обучения детей с нарушениями в общеобразовательных школах можно наблюдать с конца 60-х начала 70-х годов прошлого столетия.

Для реализации планов относительно улучшения показателей по охвату специальным обучением 27 февраля 1973 года был издан приказ по Министерству Просвещения и Министерству здравоохранения КазССР № 54-60 *«Об упорядочении работы по организации и определению форм обучения умственно отсталых детей и с задержками психического развития»* [6].

При изучении архивных материалов фонда Центрального Государственного архива Республики Казахстан нами выявлены справки, содержащие, результаты проверки состояния обучения и воспитания детей с недостатками и задержками умственного и психического развития. Приведем в качестве примера выдержку одной из таких справок, *«...в общеобразовательных школах ряда областей в составе контингентов имеются дети с недостатками умственного развития, которые выделяются в отдельные группы – специальные классы, а также учащиеся с временной задержкой психического развития, которые по рекомендациям врачей обучаются в обычных классах без учета успеваемости»* [6].

Важно отметить, что вышеназванный приказ был направлен в областные отделы народного образования, здравоохранения и областные статистические управления для проведения совместных мероприятий, а именно *«... по учету аномальных детей по всем диагностическим группам, подлежащих обучению, с целью получения точных данных об их количестве и принятии необходимых мер к их полному охвату обучением в специальных школах»*. Однако, результаты проведенной межведомственной работы в материалах архива, к сожалению не были отражены.

Представляют интерес следующие распоряжения, вышеназванного приказа:

–«запретить открытие специальных классов для умственно отсталых в общеобразовательных школах»;

–«предусмотреть в перспективе (до 1975 года) ликвидацию существующих специальных классов в массовых школах и принять все меры для обеспечения обучения аномальных детей в специальных школах»;

–«предусмотреть дальнейшее расширение сети межшкольных

логопедических пунктов и кабинетов (в учреждениях системы здравоохранения)»;

–«запретить впредь обучение и перевод из класса в класс отдельных учащихся массовых школ без учета успеваемости, при этом особое внимание уделять своевременному выявлению и изучению детей с задержкой психического развития»;

–«запретить врачам (психоневрологам, невропатологам) выдавать справки, разрешающие обучение отдельных учащихся общеобразовательных школ без учета успеваемости».

Областными отделами народного образования совместно с областными медико-педагогическими комиссиями (далее – МПК) тем же приказом было поручено провести учет детей с ЗПР, в случае наличия контингента к началу 1973–1974 учебного года открыть специальную школу для нервно-ослабленных детей с задержкой психического развития (далее ЗПР).

Главному управлению школ Минпроса КазССР совместно с отделом школ-интернатов, детских домов и специальных школ и Управлению лечебно-профилактической помощи детям и матерям Минздрава КазССР было поручено разработать «Положение о специальных школах и классах при общеобразовательных школах для нервно-ослабленных детей».

Разработка учебного плана и адаптация программ специальных классов для детей с ЗПР были поручены Научно-исследовательскому институту (НИИ) педагогических наук им. И. Алтынсарина совместно с филиалом НИИ содержания и методов обучения Академии педагогических наук СССР.

Вопросы кадрового обеспечения, предстоящих мероприятий, должны были быть решены за счет организации центральным институтом усовершенствования учителей (ЦИУУ) совместно с Республиканской МПК курсовой и семинарской подготовки учителей к работе в специальных классах и школах для детей с ЗПР [6].

Однако, директивы приказа остались не решенными, что значительно усугубило положение специальных классов в общеобразовательных школах, а также обучение умственно отсталых в обычных классах.

Таким образом, архивные материалы свидетельствуют наличие тенденции к дальнейшей дифференциации в системе специального обучения, а также обнажили факты «псевдоинтеграции» детей с нарушениями в развитии в специальные классы или обычные классы общеобразовательных школ.

Считаем необходимым отметить противоречия в вышеназванном приказе, в котором, наряду с директивным требованием закрыть специальные классы в общеобразовательных школах, предлагаются мероприятия для улучшения организации и содержания их деятельности, конкретно: подготовка кадров, программно-методическое обеспечение, разработка нормативно-правовой документации. Эти запланированные мероприятия, представляют собой важные организационно-педагогические условия для развития интегрированного обучения детей с ограниченными возможностями в общеобразовательной школе, а также инклюзивного образования в целом.

Эмпирическое исследование архивных материалов позволило нам

обнаружить данные о состоянии обучения и воспитания умственно отсталых детей и детей с ЗПР в общеобразовательных школах республики.

Так, в одном из протоколов отмечено, что *«областные МПК в отдельных исключительных случаях, при отсутствии или недостаточной сети специальных школ с особым режимом, при наличии достаточного контингента аномальных детей, подлежащих охвату специальным обучением, могут давать рекомендации на открытие специальных классов при массовых школах, в качестве временной меры, с конкретными определением форм обучения в них»* [6].

Вместе с тем, вопросы для какой категории детей с нарушениями в развитии могли открываться специальные классы, а также обеспечение их коррекционной поддержки оставались не раскрытыми.

Одна из острых проблем того времени была связана с постановкой правильного диагноза в МПК, для решения выбора формы обучения детей с нарушениями развития. Не во всех МПК была возможность провести комплексное обследование и как следствие возникали ошибки при определении соответствующего типа учреждения. В качестве причины такого положения МПК, в отчетах указывалась нехватка специалистов.

На практике складывалась ситуация в которой, врачи уклонялись от постановки диагноза, ограничиваясь ссылкой на ЗПР или педагогическую запущенность и предписывали обучение детям без учета успеваемости в общеобразовательных школах.

Такое положение дел с диагностикой в МПК привело к тому, что в республике массовый характер приобрел прием учащихся в общеобразовательные школы без учета успеваемости.

В качестве подтверждения приведем следующие факты, например в общеобразовательных школах Каскеленского района Алма-Атинской области из выявленных 247 учащихся, которые обучались без учета успеваемости – 188 имели справки за подписью одного врача, 25 учеников вообще не имели врачебных заключений [6].

Важно, что Министерство просвещения КазССР располагало фактами, когда формальный перевод учащихся без учета успеваемости допускался до восьмого и даже десятого классов, по окончании которых им выдавалась справка, что они прослушали курс в объеме восьми или десяти классов.

Одной из причин распространения практики совместного обучения «аномальных» детей в составе контингента общеобразовательных школ было несерьезное отношение директоров к изучению медицинских показаний детей при поступлении в школу.

Органы народного образования и руководители общеобразовательных школ, осуществляя прием «аномальных» детей в общеобразовательные школы, руководствовались требованием выполнения нархозплана по контингентам, повышения наполняемости классов, увеличением классов-комплектов и максимального охвата обучением детей этой категории. Очевидно, сложившаяся ситуация противоречила принятой в республике практике обучения детей с нарушениями в развитии в специальных школах и

демонстрирует протекание не контролируемых процессов совместного обучения детей с отклонениями в развитии с нормальными сверстниками, то есть «псевдоинтеграции».

Несомненный интерес представляют факты, обнаруженные в отчетах областных МПК.

Например, в отчете Карагандинской МПК указано, что в 1971 году было обследовано 570 детей с отклонениями в развитии, из них: 483 – были направлены в специальные школы, 48 – в дома-интернаты социального обеспечения, а 29 было рекомендовано обучение в массовой школе.

В отчете о работе МПК Целиноградской области указывалось «... в 17 школах г. Целинограда дети в возрасте 11–14 лет в количестве 171 ученика-олигофрена и 158 с пограничной умственной отсталостью переводились из класса в класс общеобразовательной школы. Одной из причин обучения «аномальных детей» в общеобразовательных школах являлось отсутствие нужного количества школ в области. Нет школ речевых и слабослышащих» [6].

Вышеназванные факты, позволили нам констатировать развитие республике интегрированного обучения детей с ограниченными возможностями в общеобразовательных школах, обусловленного нехваткой, а ряде областей отсутствием специальных школ, что особо подчеркивает ее вынужденный характер.

Считаем, что определенные сдвиги, в развитии системы дошкольного воспитания детей с нарушениями в развитии наметились после выхода в 1975 году Постановления Совета Министров СССР «О мерах по дальнейшему улучшению обучения, трудового устройства и обслуживания лиц с дефектами физического и умственного развития». В подтверждение можно отметить увеличение сети специальных школ и улучшение их материально-технической базы.

Вместе с тем, имелись проблемы и недостатки в развитии системы специального дошкольного образования в Казахстане. Открытой оставалась проблема удовлетворения специальных нужд детей с ограниченными возможностями дошкольного возраста, проживающих в сельской местности и обусловлено это было географической неравномерностью распределения специальных детских садов по республике, что не теряет актуальности в настоящее время [7].

Важно, что проблема обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями в общеобразовательных школах вызывала серьезные опасения в отделах народного образования республики. Также проблемой в образовании были трудности при обучении детей с нарушениями в развитии, возникающие у учителей массовых школ. Причинами указывались недостаток знаний об особенностях дефектов в развитии, специфики их проявлений, а также специальных методах обучения этих детей.

Проведенный отделом школ-интернатов, детских домов и специальных школ Минпроса КазССР в 1973 году анализ деятельности специальных классов, показал, «... что учащиеся с задержкой психического развития испытывают серьезные затруднения в обучении, не справляются с требованиями школьных

программ и по этой причине составляют значительную часть общего процента отсева учащихся из общеобразовательных школ, что создает серьезные препятствия в выполнении закона о всеобщем и завершении перехода ко всеобщему среднему образованию в нашей республике» [8].

Таким образом, план мероприятий для решения проблем обучения детей с нарушениями в развитии в общеобразовательных школах, согласно приказа Минпроса № 54-60 «Об упорядочении работы по организации и определению форм обучения умственно отсталых детей и с задержками психического развития», по невыясненным причинам не был реализован. Ситуация интегрированного обучения детей с ограниченными возможностями в массовых школах, оставалась неблагоприятной.

Из истории развития отечественной системы специального образования известно, что к началу 80-х годов заметно увеличилось число детей, испытывающих стойкие трудности в овладении школьной программой. Данное обстоятельство было обусловлено изменением требований образовательного стандарта. Для решения этой проблемы в 1981 году был издан приказ Министра просвещения КазССР «Об организации специальных школ-интернатов (школ с продленным днем) для детей с задержкой психического развития», и в республике был открыт новый тип специальной школы для детей с ЗПР [8].

Краткий экскурс позволил выявить, что для отечественной системы специального образования с момента ее становления и дальнейшего развития была характерна дифференциация сети специальных учреждений для детей с нарушениями развития по ведущему дефекту и увеличение количества специальных школ вплоть до 90-х годов прошлого столетия.

Социально-экономические проблемы в середине 90-х годов отрицательно сказались на количественных и качественных показателях сети специальных учреждений для детей с нарушениями развития. В республике за 5 лет было закрыто 28 специальных школ, что на наш взгляд, неблагоприятно сказалось на дальнейшем развитии отечественного специального образования и ускорило процессы стихийной не контролируемой «псевдоинтеграции» детей с нарушениями развития в общеобразовательный процесс.

В 1991 году более 7 тысяч детей школьного возраста с недостатками в физическом и умственном развитии из-за отсутствия мест в специальных интернатных учреждениях обучались в специальных классах при общеобразовательных школах. Ситуация обучения детей с отклонениями в развитии в массовых общеобразовательных школах продолжала оставаться неблагоприятной, так как на местах этим детям не оказывалась коррекционная педагогическая поддержка [9].

В качестве основной причины развития интегрированного обучения в середине 70-х годов можно выделить — недостаток специальных организаций образования.

В современных условиях интегрированное обучение детей с ограниченными возможностями в общеобразовательных школах продолжает свое развитие, открываются специальные классы в общеобразовательных школах, совершенствуется программно-методическое обеспечение

деятельности специальных классов, значительно улучшилось кадровое обеспечение.

Вместе с тем следует отметить, что сегодня интеграция детей с ограниченными возможностями в общеобразовательный процесс часто рассматривается тождественно инклюзивному образованию. Интегрированное обучение детей с ограниченными возможностями было распространенной практикой совместного обучения в массовых школах с конца 70-х годов прошлого столетия. Причины, опыт и проблемы совместного обучения детей с ограниченными возможностями в общеобразовательных школах стали предпосылками для развития отечественного интегрированного обучения и перехода к инклюзивному образованию.

Инклюзивное же образование, направленное на обеспечение равного доступа к качественному образованию всех детей, является важным направлением развития современного казахстанского образования.

Система специального образования Республики Казахстан прогрессивно развивается, демонстрируя позитивные результаты в обучении и воспитании детей с ограниченными возможностями.

Учитывая сложность педагогического феномена соотношения дифференцированного и интегрированного обучения детей с ограниченными возможностями на современном этапе, отметим интегрированное обучение детей с ограниченными возможностями, эволюционный переход на инклюзивное образование являются закономерным этапом развития системы образования, решение многоаспектных проблем которого еще предстоит.

Литература приложения 1

1 Луцкина Р.К. Обучение и воспитание аномальных детей в Казахстане. – Алма-Ата, 1987. – 83 с.

2 Коржова Г.М. История и тенденция развития трудового обучения аномальных детей в Казахстане: дис. канд. пед. наук: 13.00.01. – Алма-Ата, 1989. – 169 с.

3 Сатова А.К. Общепедагогические проблемы подготовки и повышения квалификации кадров учебно-воспитательных учреждений для аномальных детей в Казахстане: дис. канд. пед. наук: 13.00.01. – Алматы, 1991. – 161 с.

4 Коржова Г.М., Байтурсынова А.А. История специального образования в Республике Казахстан. – Алматы. 2003. – 41 с.

5 Исакова А.Т., Мовкебаева З.А., Закаева Г., Айтбаева А.Б., Байтурсынова А.А. Основы инклюзивного образования. – Алматы. 2013. - 280 с.

6 ЦГА ф. 81, ГОД оп. 1, д. 661, л. 12.

7 ЦГА ф. 1692, ГОД оп. 1, д. 1911, л. 2–108.

8 Байтурсынова А.А. Историко-педагогические аспекты специального образования в Республике Казахстан / Материалы междунар. науч.- практ. конф. «Современные проблемы специальной педагогики»: – 2003. – С. 55–59.

9 Сулейменова Р.А., Хакимжанова Г.Д. Зарубежный и отечественный опыт включения детей со специальными нуждами в общеобразовательный процесс: проблемы и пути решения. – Алматы – 2001.

Пример должностной инструкции тьютора в системе инклюзивного образования

Должностная инструкция тьютора (помощника педагога) в инклюзивном классе

1. Должностные обязанности

Педагог сопровождения детей с особыми образовательными нуждами инклюзивного класса обучения выполняет следующие должностные обязанности:

1. Соблюдает права и свободы обучающихся, определенные Конвенцией ООН о правах ребенка, Законом РФ «Об образовании», Уставом школы, другими локальными актами, регламентирующими деятельность учащегося в образовательном процессе.

2. Обеспечивает охрану жизни и здоровья учащихся в период образовательного процесса.

3. Соблюдает санитарно-гигиенические требования на уроке и во внеурочное время.

4. Обеспечивает учебную дисциплину и контролирует режим посещения подопечными учебных занятий в соответствии с расписанием.

5. Активно взаимодействует со школьным психологом, логопедом, дефектологом, медицинскими работниками, другими специалистами.

6. Осуществляет организационную и методическую помощь учителю в обучении детей с особыми образовательными нуждами в инклюзивном классе.

7. Согласовывает образовательную деятельность учащегося с учителем.

8. Для выполнения образовательных задач использует приемы, методы и средства обучения, соответствующие уровню подготовки учащегося с особыми образовательными нуждами.

9. Адаптирует учебную программу под соответствующие образовательные возможности учащегося с особыми образовательными нуждами.

10. Осуществляет индивидуальное обучение учащегося с особыми образовательными нуждами в соответствии с учебной программой класса в случаях, когда обучение ученика в классе временно невозможно.

11. Осуществляет связь с родителями (законными представителями), оказывает им консультативную помощь, информирует (через учителя или лично) о ходе и перспективах освоения предметных знаний учащимися.

12. Аккуратно, систематически работает со школьной документацией в соответствии с требованиями образовательного стандарта, на основе Положения о классах инклюзивного обучения.

13. При необходимости ведет коррекционно-развивающую работу, принимает участие в педагогических консилиумах, педсоветах.

14. Участвует в работе методического объединения по повышению методического мастерства, в разработке методической темы, проведении семинаров и др.

15. Систематически повышает свою квалификацию путем самообразования и курсовой подготовки не реже одного раза в 5 лет.

16. Соблюдает правила и нормы охраны труда, техники безопасности и противопожарной защиты.

17. Педагог сопровождения детей с особыми образовательными нуждами должен знать:

- Конституцию Российской Федерации;
- Закон Российской Федерации «Об образовании», решения правительства РФ, органов управления образованием по вопросам образования;
- Конвенцию ООН о правах ребенка;
- Устав школы и другие локальные акты, регламентирующие деятельность школы;
- Положение о классах инклюзивного обучения;
- основы общетеоретических дисциплин в объеме, необходимом для решения педагогических, научно-методических и организационно-управленческих задач;
- педагогику, психологию, возрастную физиологию, школьную гигиену, основы дефектологии, методику преподавания и воспитательной работы, программы и учебники;
- требования к оснащению и оборудованию учебных кабинетов;
- средства обучения и их дидактические возможности;
- основные направления и перспективы развития образования и педагогической науки;
- основы права, научной организации труда;
- правила и нормы охраны труда, техники безопасности и противопожарной защиты.

Педагог сопровождения детей с особыми образовательными нуждами должен иметь педагогическое образование, квалификационную категорию и специальную курсовую подготовку в Московском институте открытого образования или Московском городском психолого-педагогическом университете.

2. Права

Педагог сопровождения детей с особыми образовательными нуждами имеет право:

1. Участвовать в управлении школой через общественные органы управления в порядке, определяемом Уставом учреждения.

2. Принимать участие в работе общественных организаций (объединений) профессионального союза и состоять в них.

3. Защищать свою профессиональную честь и достоинство.

4. Выбирать формы, методы, приемы обучения и воспитания (в соответствии с государственным образовательным стандартом, концепцией развития класса интегративного обучения).

5. Вносить предложения по совершенствованию образовательного процесса, режима работы, работы с родителями.

6. Присутствовать на родительских собраниях, на занятиях других учителей.

7. Аттестоваться на добровольной основе на соответствующую квалификационную категорию и получить ее в случае успешного прохождения аттестации.

8. Установленный в начале учебного года объем учебной нагрузки не может быть уменьшен в течение учебного года по инициативе администрации, за исключением случаев сокращения количества часов по учебным планам и программам, а также количества классов.

9. Пользоваться оплачиваемым удлинённым отпуском продолжительностью 56 календарных дней.

10. Педагогу сопровождения обучения детей с особыми образовательными нуждами устанавливается персональная разовая надбавка из накопительных средств социальной поддержки работников образования системы ЦОУО ДО.

3. Ответственность

1. Педагог сопровождения детей с особыми образовательными нуждами несет дисциплинарную ответственность в порядке, определенном трудовым законодательством, вне зависимости от нагрузки, за неисполнение или ненадлежащее исполнение обязанностей, определенных Уставом школы, правилами внутреннего трудового распорядка, настоящей инструкцией.

2. Педагог сопровождения детей с особыми образовательными нуждами несет персональную ответственность за качество преподавания, реализацию в полном объеме требований государственного образовательного стандарта.

3. Педагог сопровождения детей с особыми образовательными нуждами несет ответственность за жизнь и здоровье детей во время учебно-воспитательного процесса согласно инструкции по технике безопасности.

4. Педагог сопровождения детей с особыми образовательными нуждами несет персональную ответственность за качественное и своевременное ведение необходимой документации.

4. Взаимоотношения

1. Взаимоотношения с обучающимися, администрацией, коллегами, родителями и другими лицами педагог сопровождения строит на доброжелательной основе.

2. Режим работы устанавливается расписанием занятий в соответствии с объемом педагогической нагрузки.

3. Педагог сопровождения назначается и освобождается от должности директором школы.

4. Педагог сопровождения подчиняется директору школы и курирующему заместителю в полном объеме, членам администрации в соответствии с их полномочиями.

**ФОРМИРОВАНИЕ БЕЗБАРЬЕРНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ
ДЛЯ УЧАЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ
ЗДОРОВЬЯ**

Методическое пособие

Подписано к печати **23.07.2014**. Формат 60x84 1/16. Бумага офсетная.
Печать офсетная. Гарнитура «Times New Roman». Усл. печ. л. **4,0**.
Тираж _____ экз.

Министерство образования и науки Республики Казахстан
РГКП «Национальная академия образования им. И. Алтынсарина»
010000, г. Астана, ул. Орынбор, 4, БЦ «Алтын Орда», 15 этаж