



EMBASSY OF FINLAND
ASTANA

ВКЛЮЧЕНИЕ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ В ОБЩЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Ресурсные материалы



Астана, 2013

**ВКЛЮЧЕНИЕ ДЕТЕЙ
С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ
В ОБЩЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ**

Ресурсные материалы

Астана, 2013

Пособие подготовлено в рамках проекта Частного Фонда «Дара» – «Создание условий для инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями» при финансовой поддержке Посольства Финляндии в Республике Казахстан.

Составитель: Елисева И.Г.

В пособии представлены информационные материалы раскрывающие понятие и принципы инклюзивного образования, международный и казахстанский опыт, нормативно-правовое обеспечение инклюзивных процессов в образовании, некоторые организационно-методические рекомендации.

Пособие составлено по материалам ЮНЕСКО, на основе анализа научно-методической литературы Российских, Белорусских, Казахских авторов и данных исследований, проведенных в Национальном научно-практическом центре коррекционной педагогики.

Пособие адресовано руководителям и специалистам органов управления и организаций образования, педагогам общеобразовательных школ, представителям общественных организаций, содействующих продвижению идей инклюзивного образования.

Содержание

| | |
|---|-----|
| Введение | 4 |
| 1. Понятие и принципы инклюзивного образования. | 5 |
| 2. Опыт развития инклюзивного образования за рубежом. | 9 |
| 3. Опыт государств постсоветского пространства. | 19 |
| 4. Развитие инклюзивного образования в Республике Казахстан. | 28 |
| 5. Некоторые рекомендации администрации и педагогам школ по организации инклюзивной образовательной практики. | 38 |
| Использованные и рекомендуемые источники | 46 |
| Приложение 1. Международные нормативные акты в поддержку идей инклюзивного образования | 48 |
| Приложение 2. Нормативные документы в поддержку инклюзивного образования в РК | 52 |
| Приложение 3. Способы устранения архитектурных барьеров для школьников с нарушениями мобильности в общеобразовательной школе. | 58 |
| Приложение 4. Перечень нормативно-методических материалов об инклюзивном образовании в РК | 63 |
| Приложение 5. Список статей, опубликованных в рубрике «Инклюзивное образование» журнала «Открытая школа» в 2012 году | 103 |

Введение

В период демократизации и реформирования образования Республики Казахстан, приоритета гуманистических подходов к воспитанию и обучению подрастающего поколения особую актуальность приобретает проблема создания оптимальных условий для образования и профессионального самоопределения детей социально уязвимых групп, в их числе – дети этнических и языковых меньшинств, проживающие в сельской местности, дети, затронутые ВИЧ и СПИД, а также дети-инвалиды и дети, сталкивающиеся с трудностями в обучении.

Законодательством Республики Казахстан в соответствии с основополагающими международными документами в области образования предусматривается принцип равных прав на образование всех детей. Гарантии права детей на получение образования закреплены в Конституции Республики Казахстан, Законах Республики Казахстан «О правах ребенка в Республике Казахстан», «Об образовании», «О социальной и медико-педагогической коррекционной поддержке детей с ограниченными возможностями», «О социальной защите инвалидов в Республике Казахстан», «О специальных социальных услугах».

Предпринимая последовательные шаги в движении от равных прав к равным возможностям получения образования всеми детьми, правительство Республики в Государственной программе развития образования на 2011-2020 годы определяет в качестве одной из важных задач развитие инклюзивного образования. В Программе отмечена необходимость создания нормативно-правовой основы включения всех детей, в том числе и детей с ограниченными возможностями в развитии в общеобразовательное пространство, определены ожидаемые результаты. Поступательный процесс создания нормативной и правовой базы инклюзивного образования обеспечивается материалами социологических и научных исследований, проводимых в Республике специалистами ННПЦ КП, АСИП, ОО «Центр САТР», КазНПУ им. Абая, общественными объединениями и организациями при поддержке международных фондов начиная с середины 90-х годов прошлого столетия. Так, проведено изучение зарубежного опыта, исследовано отношение различных общественных групп к идее инклюзивного образования, проанализирована динамика статистических данных о детях с особыми нуждами в разрезе регионов страны по четырем ведомствам: здравоохранения, образования, социальной защиты, внутренних дел. С помощью областных психолого-медико-педагогических консультаций определены масштабы «стихийного» включения детей с ограниченными возможностями в общеобразовательные дошкольные и школьные организации. В то же время, в регионах страны был обнаружен локальный положитель-

ный опыт включения детей с ограниченными возможностями в общеобразовательный процесс. Разработаны программы курсов повышения квалификации директоров и учителей общеобразовательных школ, которые стали проводиться в стране с 2002 года. Научные и социологические исследования продолжаются. Многие вопросы требуют своего дальнейшего разрешения и серьезной разработки. Однако, распространение идей инклюзивного образования, постепенное их обеспечение нормативно-правовой и методической документацией, дает основание надеяться, что на новом этапе развития образования РК семьи, имеющие детей с особыми образовательными потребностями, будут иметь возможность выбора учреждения для обучения своего ребенка. Не зависимо от того, какую организацию образования выберут родители: массовую или специальную особые потребности ребенка должны быть удовлетворены в полном объеме.

1. Понятие и принципы инклюзивного образования

Инклюзивное образование – является одним из направлений реформирования систем образования во многих странах мира, цель которого – реализация права на образование без дискриминации.

В основе инклюзивных подходов в образовании лежат международные правовые акты – декларации и конвенции, заключаемые под эгидой Организации Объединенных Наций (ООН) и Организации Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры (ЮНЕСКО), касающиеся прав человека и недопустимости дискриминации по какой-либо причине (Приложение 1).

Названные международные правовые акты утверждают право человека на такое образование, которое не дискриминирует его ни по какому признаку – будь то половая, расовая, религиозная, культурно-этническая или языковая принадлежность, состояние здоровья, социальное происхождение, наличие статуса беженца и др. Отсюда следует определение инклюзивного образования, приводимое в методических материалах ЮНЕСКО: *инклюзивное (включающее) образование* – это такая организация учебного процесса, при которой все дети, независимо от их физических, психических, интеллектуальных, культурно-этнических, языковых и иных особенностей, включены в общую систему образования и обучаются по месту жительства вместе со своими сверстниками в одних и тех же общеобразовательных школах. При этом школы учитывают их *особые образовательные потребности* и оказывают своим ученикам необходимую специальную поддержку [1].

Особые образовательные потребности возникают у детей в процессе обучения при несоответствии возможностей детей общепринятым социальным ожиданиям, школьно-образовательным нормам успешности, установленным в обществе нормам поведения и общения. Особые образовательные потребности могут быть обусловлены как социокультурными факторами, так и особенностями психофизического развития детей. Особые образовательные потребности ребенка требуют от сообщества и школы дополнительных услуг или особых материалов, программ, например: обучение на родном языке, обеспечение подвоза к школе детей, живущих в отдаленных сельских районах и др. Более всего особых образовательных потребностей наблюдается у детей с ограниченными возможностями в развитии. К этой категории относятся дети в возрасте от 0 до 18 лет с физическими и /или психическими недостатками, имеющие ограничение жизнедеятельности обусловленное врожденными, наследственными, приобретенными заболеваниями или последствиями травм. Именно эта категория детей и подростков находится в наиболее неблагоприятном положении, как в рамках системы образования, так и в обществе в целом.

Очень часто дети-инвалиды и дети с ограниченными возможностями в развитии страдают от отчуждения, дискриминации и сегрегации, имеющих место в системе основного образования и проявляющихся со стороны их сверстников и педагогов. Некоторые из детей посещают специальные классы или обучаются в специальных школах. Есть дети, которые не имеют доступа к образованию.

Развитие инклюзивного образования потребует от лиц, ответственных за принятие решений в области образования в стране, осуществления мероприятий по устранению препятствий, существующих в рамках системы образования. К подобным препятствиям, как правило, относят:

- учебные программы, составленные без учета различных возможностей детей;
- отсутствие у учителей подготовки для работы с детьми, имеющими широкий спектр образовательных потребностей;
- отсутствие надлежащих средств обучения;
- недоступные учебные помещения [2].

В материалах ЮНЕСКО заинтересованные лица могут найти 9 конкретных рекомендаций к осуществлению последовательных практических шагов, обеспечивающих постепенный переход к инклюзивному образованию [2]. Эти рекомендации являются обобщением международного опыта развития систем образования. При этом подчеркивается, что переход к образованию более инклюзивного характера не происходит внезапно. Изменения, пусть даже носящие постепенный характер, должны основываться на четко взаимосвязанных принципах, определяющих раз-

витие всей системы. Необходимо мобилизовать общественное мнение, создать консенсус, провести анализ ситуации, реформировать законодательство, оказать поддержку проектам на местах. Зачастую необходимо изменить системы управления образованием. Например, объединение управления специальным и общим образованием содействует развитию инклюзивного образования.

Инклюзивный подход в образовании лиц с ограниченными возможностями в развитии, в числе которых есть дети с инвалидностью, базируется на изменении отношения общества к ним, что потребует понимания инвалидности не с позиции *медицинской модели*, а с позиции, так называемой, *социальной модели*.

Социальная модель определяет причину инвалидности не в состоянии здоровья человека, не в его недуге, а в существующих в обществе физических (архитектурных) и социальных (предвзвещения, стереотипы) барьерах. Социальный подход к пониманию инвалидности закреплен в Конвенции ООН «О правах инвалидов» (2006): «Инвалидность является результатом взаимодействия, которое происходит между имеющими нарушения здоровья людьми и отношенческими и средовыми барьерами и которое мешает их полному и эффективному участию в жизни общества наравне с другими».

При социальной модели понимания инвалидности ребенок с инвалидностью или другими особенностями в развитии не является «носителем проблемы». Проблемы и барьеры в обучении такого ребенка создает общество и несовершенство общественной системы образования, которая не соответствует разнообразным потребностям всех учащихся в условиях общей школы. Для успешного осуществления включения детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательный процесс и реализации социального подхода требуются изменения системы образования. Общая система образования должна стать гибкой и способной к обеспечению прав и возможностей обучения всех детей без какой-либо дискриминации.

Инклюзивное образование основывается на определенных **ценностях и убеждениях**:

- каждый имеет право на образование;
- образование начинается с самого рождения. В раннем детстве образование особенно важно, но оно не заканчивается в зрелом возрасте – этот процесс длится всю жизнь;
- все дети могут учиться;
- каждый может столкнуться с трудностями в обучении в определенной области или в определенное время;
- каждый нуждается в помощи в процессе обучения;

- школа, учитель, семья и общество ответственны за содействие в обучении, и не только детей;
- различия естественны, ценны и обогащают общество;
- дискриминационное отношение и поведение должны подвергаться критике. Необходимо готовить детей жить в инклюзивном обществе, которому свойственна толерантность и которое принимает многообразие;
- учителя не должны существовать сами по себе, они нуждаются в постоянной поддержке.

Включающее образование базируется **на восьми принципах**:

- ценность человека не зависит от его способностей и достижений;
- каждый человек способен чувствовать и думать;
- каждый человек имеет право на общение и на то, чтобы быть услышанным;
- все люди нуждаются друг в друге;
- подлинное образование может осуществляться только в контексте реальных взаимоотношений;
- все люди нуждаются в поддержке и дружбе ровесников;
- для всех обучающихся достижение прогресса скорее может быть в том, что они могут делать, чем в том, что не могут;
- разнообразие усиливает все стороны жизни человека [3].

Глубокое осмысление и принятие принципов и ценностей инклюзивного образования потребует от педагогической общественности Казахстана и сообщества в целом определенного времени и усилий для значительной переоценки концепций и изменения поведенческих ролей.

Таким образом, следуя по пути развития инклюзивного образования, нашему государству предстоит решить три колоссальные проблемы:

- создать архитектурную и транспортную доступность для людей с инвалидностью в городе и селе;
- предусмотреть финансирование для обеспечения специальной поддержки ученику с особыми образовательными потребностями в школе;
- постепенно и целенаправленно менять культуру, политику и практику работы общеобразовательных школ, устраняя социальные барьеры.

Определенные шаги уже сделаны: правительством Казахстана подписан факультативный договор Конвенции ООН «О правах инвалидов (2006)». После ратификации Конвенции Казахстан будет обязан следовать статье 24 «Образование», в которой зафиксировано понятие «инклюзивное образование» и обязательство государств-участников обеспечить «инклюзивное образование на всех уровнях и обучение в течение всей жизни», правительство будет нести ответственность за обеспечение того, чтобы все дети, независимо от их дееспособности или недееспособности, пользовались всеми правами без какой-либо дискриминации.

2. Опыт развития инклюзивного образования за рубежом

В начале 60-х годов прошлого столетия наиболее благополучные в социально-политическом и экономическом отношении страны вступают на путь интеграции (лат.- «объединение, восстановление в составе») детей с ограниченными возможностями в общее образование. К этому их побуждает необходимость проведения в жизнь международных актов, касающихся прав лиц с ограниченными возможностями. Родается новая – антидискриминационная политика упразднения привычных границ и барьеров, разделявших людей или ограничивающих их права в силу расового, этнического, религиозного, гендерного, возрастного отличия, состояния здоровья и пр. Именно в этом, широком антидискриминационном контексте изолированная от массовой система специального образования начинает оцениваться как дискриминационная. Если унитарное общество боролось за создание специальных учебных заведений и строительство параллельной образовательной системы, то гражданское общество рассматривает направление ребенка в специальную школу как нарушение его прав и «навешивание социального ярлыка».

Каждая из стран пришла к интеграции своим путем.

«Колыбелью интеграции» считаются Скандинавские страны. Так, в **Дании** и других Скандинавских странах с 1961 по 1980 г. осуществлялась огромная социально-педагогическая работа по осмыслению и освоению интеграции педагогами, родителями, всем населением. Это было движение множества отдельных инициатив, не регламентируемых органами власти. Здесь интеграция постепенно росла «снизу», иницируемая и поддерживаемая социал-демократическим движением, позитивным социальным и экономическим развитием страны. И лишь тогда, когда страна в целом практически и нравственно освоила феномен интеграции, он стал узаконенной реальностью: в 1980 году принимается Закон о реформе образования.

В **Швеции** учащиеся со специальными нуждами имеют право выбора следующих форм получения образования:

- общеобразовательная школа – 75% (от общего числа детей с ОВР);
- гимназия – 24%;
- специальная школа – 1%.

Таким образом, большинство детей интегрированы в обычные классы, в которых они получают необходимую поддержку (помощь специального педагога, вспомогательные средства обучения), часть детей обучаются в специальных классах вместе с другими детьми с подобным нарушением развития. Умственно отсталые дети направляются в соответствующую специальную школу, которая размещается в здании обычной шко-

лы. По желанию родителей умственно отсталый ребенок может быть индивидуально интегрирован в класс обычной школы. Финансирование его обучения в обычном классе поступает из бюджета специальной школы. Часть родителей, напротив, считает, что их дети получают больше пользы, обучаясь в специальной школе. Дети и подростки, являющиеся инвалидами детства и не способные реализовать свое право на образование в общеобразовательной школе обычного типа и гимназии (в том числе дети со сложной структурой нарушения), имеют право на обучение в специальной школе до достижения 21 года (в некоторых случаях – до 23 лет). Специальная школа создает условия максимально приближенные к обычной жизни. Цель обучения определяет школа, ученик и его родители с тем, чтобы достичь максимально возможного результата.

Слепые и слабовидящие ученики обучаются в обычных классах и получают помощь специалистов ресурсных центров. Почти все дети с тяжелыми нарушениями зрения имеют своего специального педагога. Неслышащие школьники обучаются в государственных специальных школах.

Сложную проблему в Швеции, как и во всем мире, представляет специальное обучение детей с аутизмом. Специальные школы для этих детей не создаются. Эти дети обучаются в малых группах в обычной школе. На каждых трех детей приходится 2 учителя и ассистент. Метод поведенческой терапии достаточно успешно используется в этих классах с последующей оценкой его эффективности психологом.

В Швеции особо выделена роль семьи в обучении детей со специальными нуждами. Основной целью является сохранение семей. Закон о специальной поддержке предполагает наличие персонального помощника, которого имеет право выбрать лицо со специальными нуждами или его семья.

Таким образом, в Швеции с 80-х годов прошлого века проделана огромная работа по включению детей с ограниченными возможностями в общее образование. Однако этот процесс еще не завершен, и существует ряд проблем. Интегрированное (инклюзивное) обучение пока еще не удовлетворяет всех заинтересованных лиц. Многие учителя из массовых школ все еще отправляют детей с серьезными проблемами, например, такими, как эмоционально-личностные нарушения к специальным педагогам и даже предпочтительнее в специальный класс. Проведено недостаточно научных исследований о влиянии интеграции на систему образования в целом.

В Великобритании – Закон об образовании лиц с особыми образовательными потребностями и с инвалидностью был принят в 1981 году. В соответствии с ним система определения 11 видов «нарушений» трансформировалась в систему определения специальных образовательных

потребностей (до этого система, существовавшая в Британии по Закону об образовании 1944 года, определяла в соответствии с заболеванием 11 категорий детей с нарушениями развития, подлежащих обучению в системе государственного специального образования). Эти специальные потребности, определяемые группой специалистов – педагогов, психологов, социальных работников, – в гораздо большей степени соотносились с внешними условиями жизни ребёнка, его окружением, нежели предыдущая классификация по типу заболевания. Поэтому можно констатировать, что данный закон в области образования законодательно закрепил в Британии переход от «медицинской» модели понимания инвалидности к «социальной» модели.

В 1993 году новый Закон об образовании 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. А в 1994 году создаются специальные независимые суды (Special Educational Needs Tribunal – SEN Tribunal) для рассмотрения конфликтных вопросов между родителями и местными управлениями образования по процедуре определения и содержанию специальных образовательных потребностей или при несогласии с выбором места обучения ребёнка той или иной стороной.

В 2001 году Закон об образовании лиц с особыми образовательными потребностями и с инвалидностью (Special Educational Needs and Disability Act – SENDA 2001) вводит новый Кодекс практики (Code of Practice 2001), который дополняет предыдущий руководством по работе с индивидуальными учебными планами, а также определяет процедуру участия родителей и детей в оценке и принятии решений по обеспечению особых образовательных потребностей. Вводятся новые обязанности для местных управлений образования по взаимодействию с родителями, своевременному их информированию и созданию для них специальных сервисов. Британское законодательство и сопровождающий его пакет документов чётко регламентируют:

- как, каким образом принимается решение о месте обучения ребёнка с особыми образовательными потребностями,
- какое значение в принятии этого решения играет выбор родителей,
- каким образом будет обеспечена дополнительная поддержка,
- как будет проводиться оценка результатов обучения.

Возможность обращения родителей в специальные судебные органы (Special Educational Needs and Disability Tribunal – SENDIST) в случае возникновения конфликтной ситуации позволяет всем участникам инклюзивного образовательного процесса соблюсти баланс интересов,

что чрезвычайно важно, поскольку усиливает основополагающий правовой аспект инклюзии. Важно отметить, что 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 могут сделать свой выбор в пользу специальной школы точно так же, как и в пользу общеобразовательной. Основное законодательство и подзаконные акты четко определяют, каким образом и при каких обстоятельствах местному управлению образования следует согласиться с выбором специального образовательного учреждения для обучения ребёнка – в случае наличия у него тяжёлых и множественных нарушений развития. 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 самым внимательным образом, 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 (The Office for Standards in Education, Children's Services and Skills – OFSTED). При этом в британской системе образования предусмотрено восемь различных уровней образовательного стандарта.

В США в 1975 году принятие закона об интеграции, стало закономерным итогом длительной борьбы демократических слоев общества против расизма, расовой сегрегации. Дальнейшее развитие демократических тенденций в этом направлении закономерно привело к переносу идей расовой интеграции на проблемы лиц с ограниченными возможностями, применительно к их образованию, ориентированному на обучение в «общем потоке». Немаловажным субъективным фактором стало и то обстоятельство, что сестра президента Дж.Кеннеди страдала нарушением интеллекта. Проблемы лиц с ограниченными возможностями известны были президенту не только как отвлеченные, общенациональные, но и как проблемы его частной, семейной жизни. Закон «Об образовании» установил необходимость создания для каждого учащегося индивидуальной образовательной программы. В ней оговариваются межинституциональные обязательства и связи, которые необходимо установить, прежде чем учащийся окончит школу. Особое место в американском Законе «Об

образовании» отводится положению о возможности для ребенка с нарушениями развития обучаться в «наименее ограниченной окружающей среде», т.е. по мере возможности совместно со здоровыми сверстниками. Предусматриваются два пути в организации обучения:

- обучение в массовой школе совместно с нормальными детьми, если дефект позволяет ребенку овладевать учебной программой и контактировать с одноклассниками;
- обучение в специальном классе при массовой школе, где часть времени отводится на занятия по коррекции имеющегося нарушения в развитии, с целью успешного усвоения программного материала. В рамках развития системы интегрированного обучения каждая школа развернула у себя программу повышения квалификации кадров, нацеленную на повышение уровня педагогической гибкости. Основной целью этих программ является достижение коллективом и отдельными учителями умения конструктивно реагировать на различия в образовательных потребностях, существующие между учениками. В результате внедрения программ интегрированного обучения улучшились отношения между учащимися, а дети, испытывающие особые трудности в учебе, более эффективно вовлекаются в учебный процесс.

Хорватия. Законодательство Республики Хорватия уже более 20 лет способствует развитию процесса образовательной интеграции учащихся с отклонениями в развитии в обычные школы, в первую очередь через Закон об образовании 1991 года и Закон о среднем образовании 1992 года. Образовательная интеграция рассматривается как часть более широкой *социальной интеграции*. Дошкольное воспитание осуществляется от 6 месяцев до 6-7 лет. Дети с отклонениями в развитии имеют приоритет для поступления в детский сад. Такие дети обучаются и воспитываются в массовом детском саду либо по обычной программе, либо по адаптированной или специальной программе с дополнительной реабилитационной программой. В массовых детских садах воспитание может осуществляться и в специальной группе со своим воспитателем, при этом некоторые занятия осуществляются в общей группе с обычными детьми.

До зачисления каждого ребенка в **начальную** школу (1-8 классы) *комиссия*, состоящая из врача, психолога и учителей специального образования и общеобразовательной школы, проводит оценку уровня его развития. На основе оценки комиссией каждому ребенку рекомендуется обучение по соответствующей его возможностям программе, или назначается углубленное педагогического изучения в процессе пробного обучения по программе, разработанной школой. Как правило, психолого-педагогическое обследование проводится ближайшей школой по месту жительства ребенка. В

соответствии с законом максимальный срок продолжительности обследования составляет 3 месяца, после которого предлагается соответствующее образование (либо по общеобразовательной программе, либо по адаптированной программе, либо по специальной программе).

В зависимости от сложности нарушений в развитии обучающегося, массовая школа предоставляет различные модели образовательной интеграции: полную или частичную (Постановление об обучении детей с трудностями в развитии в начальной школе, 1991 г.). В нормативных документах отмечается, что в предоставлении обязательного образования приоритет должен быть отдан модели полной интеграции.

В модели полной интеграции учащиеся с отклонениями в развитии включаются в обычный класс. В обычный класс допускается включение до трех учащихся с отклонениями в развитии, при этом общее число обучающихся в классе не должно превышать 25. Учащиеся с отклонениями в развитии в названной модели интеграции обучаются по общей или адаптированной программе. Адаптированная программа составляется на основе общего плана и программ с учетом особенностей развития и ограничений обучающегося. Она, как правило, включает меньший объем и более низкую сложность учебного материала, а также предполагает применение соответствующих адаптированных методов, средств и приемов обучения. Индивидуальный учебный план для учащихся с отклонениями в развитии разрабатывается учителем совместно с учителем специального образования (дефектологом). Дополнительная помощь специалистов-дефектологов дает возможность поддержки полной образовательной интеграции, которая осуществляется посредством индивидуального подхода или специальной образовательной работы, а также в процессе специальных занятий по реабилитации учащегося (специальные коррекционно-развивающие занятия). Для учащихся с более выраженными отклонениями в развитии также предлагают как полную, так и частичную интеграцию. Последняя может быть реализована в соответствии с различными моделями инклюзивного образования. Одна из возможных моделей частичной интеграции предполагает образование в массовой школе, в которой часть учебных предметов могут изучаться в обычном классе, а другая часть – в специальном классе. Другая модель предполагает обучение в специальном классе (такие классы могут состоять из 6-10 учеников) в условиях массовой школы, а деятельность во внеурочное время организуется с учащимися обычных классов. Третья модель основана на обучении в массовой школе, где весь учебный процесс с организованными продленными школьными часами, проходит в специальных группах (классах), состоящих из 5-10 учеников (в классах для умственно отсталых детей – максимум 9 учеников, с нарушением слуха,

зрения, НОДА – 8 учеников, умеренная умственная отсталость – 7 учеников, аутизм – 3 ученика). Все вышеуказанные модели интеграции предоставляют возможность учащимся с отклонениями в развитии свободно переходить из одной модели обучения к другой, как только появляется такая возможность. Для реализации такого перехода осуществляется адаптация учебных планов и программ. Умственно отсталые ученики, дети с аутизмом, со сложным дефектом могут учиться в школе до 21 года. В отношении этих детей не существует жестких учебных планов, классов с нормированной учебной программой. Для них создаются персональные программы, учитывающие индивидуальные возможности детей.

Ежегодно в Министерство образования и спорта подаются сведения о детях с особыми потребностями, которые поступают и учатся в обычных школах. На основании Закона осуществляется доплата учителям данных школ. Как правило, у каждой массовой школы есть приоритеты для включения в общеобразовательный процесс детей с разными нуждами. Какой-то школой созданы условия для детей с нарушением опорно-двигательного аппарата, в другой школе – для детей с нарушением зрения и т.д. Ежегодно публикуется список массовых начальных школ, в которых созданы условия для обучения детей с умственной отсталостью (специальные классы в 11 школах, во всех остальных школах умственно отсталый ребенок может учиться в общем классе), с нарушением поведения (8 школ), с сенсомоторными нарушениями (5 школ), с трудностями в обучении (7 школ). В каждой такой школе есть координатор, которым является дефектолог или социальный педагог. Пока в республике недостаточно средств для создания в каждой школе условий, для обучения детей с различными проблемами в развитии.

Учащиеся с более серьезными нарушениями в развитии получают образование в специальных учреждениях. Перечень этих организаций, программы, условия, средства и правила зачисления разрабатываются Министерством образования. Такие специальные учреждения в настоящее время имеют статус Центров. Они создавались на основе специальных школ, которых в Хорватии было немного. Центры обслуживают лиц любого возраста с определенным видом нарушенных функций и реализуют разнообразные направления в своей работе, например: диагностическое, образовательное, консультационно-реабилитационное, компенсаторно-техническое, издательское (печатают учебники и учебную литературу для школьников с ограниченными возможностями в развитии), сопровождение интегрированных в массовые школы учащихся. Отдел интеграции, осуществляющий психолого-педагогическое сопровождение учащихся с ограниченными возможностями, обучающихся в условиях общего образования тесно сотрудничает с Агентством повышения квалифика-

ции специальных педагогов республики и участвует в организации и проведении курсов повышения квалификации для учителей массовых школ, в которых учатся дети с нарушением.

Роль Центров в развитии и осуществлении интегративных процессов велика, поскольку эти центры не только сопровождают интегрированных детей, но самое главное, они готовят детей к включению их в общее образование. В случае, если ребенок испытывает дискомфорт в общей школе, то у него есть возможность вернуться в Центр и продолжить свое образование в специальных условиях.

В 2006 году в Республике Хорватия начал свою работу Национальный Центр Оценки Образования. В каждой школе имеется координатор по проведению экзаменов, который проходит обучение в Центре. Одним из сотрудников Центра Оценки является специальный педагог, под руководством которого была создана рабочая группа по разработке Рекомендаций «О порядке идентификации и приема учеников со специальными образовательными потребностями в общеобразовательных школах, для сдачи национальных экзаменов и адаптации экзаменационной технологии (экзаменационный материал и экзаменационный процесс)».

Национальные экзамены в общеобразовательных школах Хорватии в 4-ом и 8-ом классах, которые сдают ученики со специальными потребностями, имеют организационные особенности. Особенно тщательно определяется вид адаптации экзаменов для учеников 4-ого класса, у которых еще интенсивно протекает процесс реабилитации. Основные адаптации для сдачи национальных экзаменов, касающихся учеников со специальными потребностями включают:

- адаптированный экзаменационный материал (шрифт для слепых, увеличенный шрифт для слабовидящих, языковая и графическая адаптация);
- специальные учебные пособия;
- адаптированное оборудование;
- использование специального оборудования;
- освобождение от экзамена или части экзамена, который ученик вследствие типа и степени нарушения в развитии не может сдать;
- адаптация помещения;
- выполнение экзаменов в специальном помещении;
- личный ассистент;
- воспитатель;
- продолженное время сдачи экзамена (в течение экзамена возможно сократить предложенное время, если в нем нет необходимости);
- проведение экзаменов вне школы (на дому ученика, в каком-то другом учреждении и т.д.).

В то же время, специальные адаптации не должны ставить ученика в привилегированное положение по отношению к остальным ученикам.

Испания. Общий Закон «Об образовании» (2006 год) 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). Учащиеся со специальными образовательными потребностями обычно обучаются в общеобразовательных школах, обучение в специальных школах происходит только тогда, когда общеобразовательный центр не может удовлетворить потребности ученика. 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).

В Нидерландах существует сеть из 28 начальных массовых школ, в которых обучается значительное количество детей с нарушениями развития. Консультационный образовательный центр создал штат консультантов и преподавателей, которые координируют формирование политики в области специального образования, направленной на то, чтобы дети с особыми образовательными потребностями учились в массовых школах, руководят обучением учителей в рабочее время и снабжают их необходимыми материалами. Поддержка включает в себя участие в создании учебных программ, разработку единой политики в области интегрированного обучения, решение проблем набора персонала и финансирования.

В Швейцарии внедрена программа, согласно которой дети с нарушениями в развитии большую часть обучения получают в условиях массовой школы. Преподаватели работают группами по четыре человека – три учителя из массовой школы и один, имеющий специальную подготовку для работы с детьми с особыми образовательными потребностями. Один раз в неделю эта группа из четырех преподавателей проводит совместные факультативные занятия. Кроме того, преподаватель, работающий с детьми с особыми нуждами, раз в неделю встречается с каждым из классных руководителей, чтобы обсудить проблемы детей. Весь коллектив школы раз в три месяца встречается со специалистом в области психологии образования, планирует необходимые мероприятия и встречи с родителями. Такая кооперация способствует повышению качества труда учителей, овладению ими методами преподавания в интегрированных классах.

Таким образом, к концу двадцатого века во многих странах мира направление детей в специальные школы является крайней мерой, когда все другие возможности уже использованы и не дали желаемого результата.

В это же время на смену понятию «интеграция» приходит понятие «включение» (inclusion). Этому способствовало распространение Саламанкской Декларации (Испания г. Саламанка, 1994 г.). Включение, как действие, означает обеспечение гарантированной поддержки тем, кто в ней нуждается, в какой бы форме она не потребовалась. Создание систем поддержки рассматривается не как одолжение общества, а как его обязанность. Таким образом, включающее образование представляет собой такую форму обучения, при которой учащиеся с особыми потребностями:

- посещают те же школы, что их братья, сестры, соседи;
- находятся в классах вместе с другими детьми того же возраста;
- имеют индивидуальные, соответствующие их потребностям и возможностям учебные цели;
- обеспечиваются необходимой поддержкой.

В начале двадцать первого века произошло закономерное расширение понятия «инклюзивное образование», за счет признания того факта, что образование является одним из основных прав человека и основой для создания более справедливого и равноправного общества. Центральными элементами в решении задачи обеспечения инклюзивного образования становятся качество и равенство в образовании в отношении всех детей, а также возможность обучения на протяжении всей жизни.

В качестве общих для большинства европейских стран организационных особенностей реализации инклюзивного образования следует назвать следующие:

1. Педагоги общеобразовательной школы несут ответственность за каждого ученика, включая учащихся с ограниченными возможностями в развитии.

Необходимая поддержка интегрированному ученику в общеобразовательной школе или за ее пределами оказывается специальным педагогом.

3. Специальный педагог может являться штатным сотрудником школы либо представителем внешней организации (специальной школы, диагностического центра, медицинской или социальной службы и т.п.).

4. Поддержка оказывается как интегрированным ученикам, так и работающим с ними преподавателям.

5. Основные формы поддержки касаются информации, выбора учебных материалов, разработки индивидуальных учебных планов, организации специальных занятий и непосредственной помощи ученику.

6. Типы поддержки достаточно разнообразны и гибки. Их выбор зависит от различных факторов, обусловленных потребностями учеников,

требованиями преподавателей, школьных условий и технического оснащения учебного места и школы в целом;

7. Поддержку интегрированных учащихся также обеспечивают органы социальной защиты и здравоохранения.

Таким образом, ключевую роль в работе с интегрированными учениками играют школьные педагоги, дополнительная поддержка им оказывается специальными педагогами, регулируют работу местные органы управления образованием.

Несмотря на различия концепций инклюзивного образования, существующие в разных странах и регионах, имеют место общие элементы и подходы, обеспечивающие успешное развитие инклюзивного образования, это:

- демократическое общественное устройство с гарантированным соблюдением прав личности;
- финансовая обеспеченность, создание адекватного перечня специальных образовательных услуг и особых условий для детей с особыми образовательными потребностями в структуре массовой школы;
- ненасильственный характер протекания процессов включения, возможность выбора специальных образовательных условий как в системе специального, так и в системе общего образования;
- готовность общества в целом, отдельных людей к инклюзивным процессам [19].

Развитые страны затратили несколько десятилетий для перехода от «медицинской модели» отношения к лицам с ограниченными возможностями в развитии и с инвалидностью, подразумевающей изоляцию (сегрегацию), к «социальной» модели, модели «включения». Аналогичный процесс может быть продуктивно выстроен в нашей стране на основе анализа международного опыта, с учетом состояния современного казахстанского образования и имеющихся ресурсов.

3. Опыт государств постсоветского пространства

Россия. В России интеграционные процессы приобрели признаки устойчивой тенденции в начале 90-х годов прошлого века, что объясняется начавшимися в стране реформами политических институтов, демократическими преобразованиями в обществе, ратификацией Конвенций ООН. Становление интеграции в России (да и в других странах постсоветского пространства, в том числе и в Казахстане) происходило в условиях, принципиально отличающихся от западноевропейских.

Сравнительный анализ становления интегрированного (инклюзивного) образования в России и европейских странах дан директором Института коррекционной педагогики Российской академии наук (ИКП РАО) Н.Н.Малофеевым: «Европа начала осваивать интегративные подходы к образованию в условиях установившихся, юридически закрепленных норм демократии и экономического подъема, Россия – в ситуации становления демократических норм, их первого законодательного оформления и глубокого экономического кризиса, выход из которого наметился спустя десятилетие.

На Западе идеи образовательной интеграции возникают в контексте противостояния дискриминации по расовому, половому, национальному, политическому, религиозному, этническому и другим признакам. В России же интеграция декларируется как необходимость гуманного отношения к инвалидам и признания всей полноты их прав в ситуации резкого ухудшения жизни разных слоев и социальных групп населения, в обстановке перманентных национальных конфликтов.

Обсуждение проблем специального обучения и интеграции ведется на Западе в рамках жестких законодательных положений, регулирующих процесс интеграции; в России же такого рода обсуждения не имеют под собой детально разработанной законодательной базы.

На Западе существуют многовековые традиции деятельной благотворительности, широкая сеть негосударственных специальных учреждений, финансовые льготы для филантропов. В России традиция благотворительности была прервана в 1917 году, и в настоящее время это весьма слабое общественное движение, не стимулируемое финансовым законодательством.

В странах Запада, благодаря политике государства, проводимой через средства массовой информации, в общественном сознании укоренилась идея равенства прав людей с особыми социальными и образовательными потребностями и ответственности граждан за предоставление таким людям равных возможностей во всех сферах жизни. В России же (и в СССР) для СМИ существовало негласное табу на проблемы инвалидов в течение десятилетий, и только сейчас намечается некоторый перелом в общественном сознании.

Тенденция к интеграционным подходам в системе специального образования возникает на российской почве под явным влиянием западных образцов. Однако не следует недооценивать того, что при отсутствии необходимой законодательной, экономической, социальной базы поспешное широкое внедрение идей интеграции, а тем более – попытки подмены системы специального образования тотальной интеграцией могут привести не к равенству прав, а к потере детьми с особыми образовательными потребностями возможности получить адекватное образование.

Интеграция не должна противопоставляться системе специального образования, она является «детischem» специальной педагогики, так как введенный в общеобразовательную среду ребенок остается под ее патронажем: либо учится в специальном классе (группе) при массовом учреждении, воспитываясь в смешанной дошкольной группе, либо обязательно получает коррекционную помощь, участь в обычном классе (группе)»[4].

В институте коррекционной педагогики РАО разработана концепция интегрированного обучения. Она основана на представлении о необходимости обеспечить многообразие форм интеграции (от полной до минимальной). Ориентируясь на уровень психического развития ребенка, и выбирая доступную и полезную ему «долю» интеграции учеными теоретически обоснованы и внедряются в практику следующие формы (модели) интегрированного обучения:

- *постоянная полная* интеграция (инклюзия), т.е. обучение в обычных классах общеобразовательной школы;
- *постоянная неполная* интеграция, т.е. обучение в гибких классах общеобразовательной школы. В состав каждого гибкого класса параллели вводится 2-3 ребенка с ограниченными возможностями в развитии, которые периодически объединяются в одну группу для проведения дефектологом ряда учебных занятий по специальным программам;
- *временная частичная* интеграция, т.е. обучение в специальных классах общеобразовательных школ. Ученики этих классов объединяются с нормально развивающимися школьниками для проведения совместных мероприятий, в основном воспитательного характера и в рамках дополнительного образования;
- *эпизодическая интеграция*, которая ориентирована на учащихся специальных коррекционных школ. Она предполагает участие воспитанников в специально организованных мероприятиях с целью преодоления тех объективных ограничений в социальном взаимодействии, которые создаются в условиях специальных школ [5].

Многообразие моделей включения, по мнению авторов, создаст возможность осуществлять подлинную интеграцию.

Характеристика современного этапа развития тенденций включения детей с ограниченными возможностями в развитии в общее образование г. Москвы дана директором института проблем интегративного (инклюзивного) образования МГППУ Алехиной С.В., которая указывает на ряд барьеров социального свойства, включающих: распространенные стереотипы и предрассудки, недостаток систематических, комплексных психолого-педагогических знаний и технологий, специальных мониторинговых исследований, касающихся имеющегося опыта инклюзивно-

го образования, отсутствие методологии инклюзивного образования. Автор указывает, что существующая практика достаточно ограничена, во многом экспериментальна и поэтому крайне неустойчива [6]. Институт проблем инклюзивного образования занимается решением перечисленных вопросов, сотрудничая с другими научно-исследовательскими коллективами, включая ученых в области дефектологии. Большое внимание уделяется разработке научно-методических основ становления деятельности ресурсных центров по развитию инклюзивного образования. Система таких центров начинает формироваться не только в Москве, но и в регионах России, для реализации информационно-аналитической, методической деятельности, а также в качестве практической площадки для подготовки специалистов, повышения их квалификации, оказания специальной психолого-педагогической помощи населению в диапазоне от раннего возраста до окончания высшего образовательного учреждения. Как правило, функцию ресурсного центра берут на себя центры психолого-педагогической реабилитации и коррекции или психолого-медико-социальные центры, обеспеченные необходимыми кадрами, учебно-дидактическим и техническим оборудованием.

Говоря о российской практике «включающего» образования, нельзя обойти стороной тридцатилетний опыт школы № 109 г. Москвы, которая ныне имеет статус образовательного центра, поскольку в своем составе имеет: детский сад, начальную школу, среднюю и старшую школу, конно-спортивный клуб, театральную школу, школу ремесел, парикмахерскую, клуб путешествий и т. д. Директор школы – доктор педагогических наук, заслуженный учитель РФ Ямбург Евгений Александрович, является автором и разработчиком *адаптивной модели* разноуровневой и многопрофильной общеобразовательной массовой школы с набором классов различной направленности, открытой, для детей самых разных возможностей и способностей, вне зависимости от их индивидуальных психологических особенностей, здоровья, склонностей, материальной обеспеченности семьи [7]. Система на первый взгляд сложная – обычные, коррекционные, гимназические, лицейные классы. Но она как раз и нужна для того, чтобы детям с разным уровнем развития нашлось место в школе и чтобы при этом они чувствовали себя комфортно. Переходы от одного этапа школьной жизни к другому в адаптивной школе максимально щадящие. Так, часть первых классов находится на территории детского сада, то есть поступившие в них малыши пребывают в знакомой обстановке; часть пятых по той же схеме – на территории начальной школы. Обучение в гимназических классах начинается не с пятого года обучения, как в других российских школах, а с шестого. На пятом же дети привыкают к новым педагогам, новой системе построения учебного процесса и т. п.

Для учеников и это – достаточно серьезный стресс, подчеркивает Евгений Ямбург. В школе создана мощная служба психолого-педагогического сопровождения детей, нуждающихся в специальной поддержке [29].

Сегодня в центре образования 237 педагогов и 2020 учеников. В настоящее время адаптивные школы работают в 60 регионах России, в ближнем и дальнем зарубежье. Думается, что опыт адаптивной школы Ямбура может быть с успехом использован и в Казахстане.

Армения. Республика Армения имеет уникальный опыт внедрения инклюзивного образования на постсоветском пространстве, поскольку развитие этой модели происходит в условиях сочетания государственной системы специального образования, которая сложилась ещё в советские времена, и одновременного интенсивного развития инклюзивных школ, поддержанного Министерством образования республики при содействии Детского фонда ООН (ЮНИСЕФ). В 2010 году Республика Армения ратифицировала Конвенцию ООН «О правах инвалидов» (2006). Согласно новому законодательству, закрепившему реформирование системы специального образования и развитие инклюзивного образования:

- инклюзивное образование становится частью системы государственного образования для детей с особыми образовательными потребностями;
- государственное должностное лицо территориального управления официально свидетельствует о детях, нуждающихся в особых условиях образования;
- установлены минимальные государственные социальные стандарты для учреждений, осуществляющих защиту и уход за детьми;
- утверждается порядок финансирования общеобразовательных школ, в которых учатся дети с особыми образовательными потребностями;
- приказом Министра образования и науки РА утверждены стандарты медико-психолого-педагогической оценки детей, нуждающихся в особых условиях обучения, а также стандарты специального образования для детей с лёгкой, средней и тяжёлой степенью нарушения умственного развития;
- подготовлены и утверждены специальные предметные программы для детей с различными видами нарушений развития, которые используются, как в специальных, так и в инклюзивных школах;
- работа в инклюзивных школах ведётся командой специалистов, обучение осуществляется по общим и специальным программам, а также с применением индивидуальных учебных программ.

В 2007 году в Республике Армения работало 7 инклюзивных школ. При содействии Детского фонда ООН ЮНИСЕФ в 2007–2008 учебном году осуществлялась переподготовка учителей для работы в инклюзив-

ных школах. В 2012 году в республике 107 школ имеют статус инклюзивных. Работа по продвижению инклюзивного образования осуществляется в тесном партнёрстве государственных структур с сетевыми некоммерческими организациями

Беларусь. Для осуществления образовательной интеграции в республике создана нормативная правовая база, регулирующая деятельность общеобразовательных учреждений в этой сфере. Это Закон Республики Беларусь «Об образовании лиц с особенностями психофизического развития (специальном образовании)» (2004 г.), постановление Министерства образования «Об утверждении Инструкции о порядке открытия и функционирования специальных классов (групп), классов (групп) интегрированного (совместного) обучения и воспитания» (2006 г.) и другие документы. Интегрированное обучение и воспитание в республике организуется для следующих групп детей:

- с интеллектуальной недостаточностью (умственной отсталостью);
- с нарушениями психического развития (трудностями в обучении);
- с тяжелыми нарушениями речи;
- с нарушениями зрения;
- с нарушением слуха;
- с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата.

Организационными формами интегрированного обучения и воспитания на уровне общего среднего образования являются:

- специальный класс (в соответствии с видом нарушения развития. Обучение осуществляется по специальному учебному плану, программам и учебникам);
- класс интегрированного (совместного) обучения и воспитания полной наполняемости;
- класс интегрированного (совместного) обучения и воспитания неполной наполняемости.

Интегрированный класс полной наполняемости открывается при наличии от 3 до 6 детей, имеющих одинаковые особенности психофизического развития. Изучение основных общеобразовательных предметов (математики, языка и литературы, естествознания) осуществляется отдельно от нормативно развивающихся учащихся класса со специальным педагогом по специальной программе. Все остальные учебные предметы – вместе со сверстниками. Интегрированные классы неполной наполняемости могут открываться преимущественно в общеобразовательных учреждениях сельской местности, при условии невозможности организации подвоза детей с ОПФР в опорные общеобразовательные учреждения, осуществляющие интегрированное обучение и воспитание. При комплектовании интегрированных классов неполной наполняемости не-

обходимо учитывается тот факт, что учебные занятия в таком классе проводит учитель начальных классов или учителя-предметники.

Интегрированное обучение и воспитание не является обязательным. В каждом конкретном случае такая форма обучения организуется по желанию родителей и исходя из интересов ребёнка. Осуществление интегрированного обучения и воспитания предполагает создание в общеобразовательном учреждении условий для обучения, воспитания, развития и самореализации как учащихся, имеющих нарушения психофизического развития, так и учащихся, не имеющих таких нарушений, организацию их совместной деятельности. В классах интегрированного обучения в настоящее время учатся 50% детей с особенностями психофизического развития. Содержание работы общеобразовательного учреждения при организации интегрированного обучения и воспитания отличается от его обычного режима тем, что:

- образовательный процесс осуществляется с учетом требований, предъявляемых нормативными правовыми документами к общему среднему и специальному образованию;
- обучение детей, не имеющих особенностей физического и (или) психического развития, осуществляется по учебным планам и программам общеобразовательных учреждений;
- обучение детей с особенностями психофизического развития (ОПФР) осуществляется по учебным планам и программам специального образования;
- осуществляется психолого-педагогическое сопровождение детей с ОПФР.

В процессе образовательной интеграции включаются во взаимодействие специалисты разных структур: органов управления образованием местных исполнительных и распорядительных органов, государственных центров коррекционно-развивающего обучения и реабилитации (далее – ЦКРОиР), общеобразовательных учреждений.

ЦКРОиР выполняют координирующую функцию. Специалисты ЦКРОиР оказывают организационно-методическую помощь по вопросам открытия, комплектования и функционирования интегрированных классов. Они проводят психолого-педагогическое обследование детей с ОПФР, разрабатывают индивидуальные планы оказания коррекционно-педагогической помощи учащимся с ОПФР, обучающимся в интегрированных классах, изучают успешность протекания процессов интегрированного обучения, участвуют в организации методической работы с педагогическими работниками общеобразовательных учреждений и психолого-педагогическом сопровождении учащихся, оказывают консультативную помощь родителям и педагогическим коллективам обще-

образовательных учреждений. После принятия местными исполнительными и распорядительными органами решения об открытии классов интегрированного обучения и воспитания, проводится работа по созданию в общеобразовательных учреждениях **специальных условий**, таких как:

- обеспечение соответствующей учебной литературой (учебными программами специального образования, учебными пособиями и учебниками для специальных общеобразовательных и вспомогательных школ, индивидуальными техническими средствами обучения, дидактическими средствами обучения для детей с ОПФР в соответствии с характером и степенью тяжести имеющихся нарушений развития и др.);
- создание безбарьерной среды для обучения детей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата (со значительным и резко выраженным нарушением передвижения или его отсутствием);
- обучение незрячих (слепых) на основе рельефно-точечной системы Брайля, слабовидящих – по учебникам и учебным пособиям, изданным увеличенным шрифтом, с использованием тифлотехнических средств и специального оборудования;
- обучение неслышащих (глухих) и слабослышащих детей с использованием звукоусиливающей аппаратуры, технических средств, обеспечивающих передачу учебного материала и другой информации на визуальной основе;
- кадровое обеспечение интегрированного обучения и воспитания (наличие кадров учителей-дефектологов, подготовка педагогического коллектива общеобразовательного учреждения к работе с учащимися с ОПФР);
- наличие кабинета учителя-дефектолога, оснащенного необходимым коррекционно-развивающим оборудованием, средствами обучения и учебной литературой с целью оказания коррекционно-педагогической помощи детям с ОПФР, направленной на исправление либо преодоление физических и (или) психических нарушений;
- организация социального взаимодействия здоровых детей и детей с ОПФР, направленного на гармонизацию детских взаимоотношений;
- создание атмосферы эмоционального комфорта учащимся с целью сохранения их психического и нравственного здоровья и другие.

С целью осуществления психолого-педагогического сопровождения приказом руководителя общеобразовательного учреждения создается группа психолого-педагогического сопровождения. В состав группы сопровождения входят:

- представитель администрации общеобразовательного учреждения (руководитель группы);

- специалист ЦКРОиР, координирующего деятельность в сфере специального образования в регионе;
- педагогические (учитель-дефектолог, педагог-психолог, учителя, воспитатели, работающие с учащимися с ОПФР, педагог социальный) и иные работники общеобразовательного учреждения.

Министерство образования рекомендует определить в каждом регионе опорные общеобразовательные учреждения, где будет осуществляться интегрированное обучение и воспитание детей с ОПФР, что позволит более экономно расходовать бюджетные средства на создание адаптивной образовательной среды для обучения названной группы детей. За счет бюджетных средств ежегодно в Академии постдипломного образования осуществляется переподготовка педагогов общего образования для работы в условиях интеграции.

В Латвии проблемы интегративной педагогики вошли в программу Лиепайской высшей педагогической школы и были обусловлены процессом интеграции детей с различными нарушениями развития в общеобразовательные учебные заведения. Одной из основных проблем внедрения интегративной педагогики считается необходимость установления сотрудничества между учителями образовательных школ и специальными педагогами.

В Литве Отдел социального обучения Министерства просвещения в 1992 г. проявил инициативу по подготовке модели интеграции детей с ограниченными возможностями в систему общего образования. С этой целью при лаборатории специальной педагогики Вильнюсского университета была создана группа литовских и зарубежных специалистов, в которую вошли педагоги – дефектологи, логопеды, психологи, детские психиатры, работники системы просвещения. Был создан «Проект системы специального образования», в который были включены основные установки на развитие интегрированного обучения. В 1993 г. коллегия Министерства культуры и просвещения Литвы утвердила положение «Порядок предоставления помощи детям со специальными потребностями в общеобразовательных заведениях». В настоящее время дети с ограниченными возможностями, уровень развития которых приближен к нормативному, обучаются в обычных классах вместе со своими сверстниками, а школьники с выраженными отклонениями (например, с умственной отсталостью) обучаются в специальных классах общеобразовательной школы, при этом имеют поддержку специалистов и необходимое учебно-методическое и материально-техническое оснащение учебного процесса.

Таджикистан. Таджикистан предпринял немало усилий по реформированию и модернизации системы образования для детей с ограниченными возможностями и специальными образовательными потребностями. В на-

стоящее время, на уровне Правительства и Министерства образования РТ поддерживается инициатива, направленная на развитие и совершенствование инклюзивного образования в республике. Закон «Об образовании» содержит специальные статьи об образовании для детей с особыми потребностями. Однако нет специального закона, касающегося прав детей с особенностями в развитии, который бы акцентировал необходимость охвата этого контингента программой инклюзивного образования.

Таджикистан ратифицировал шесть соглашений прав человека, касающихся детей, но все еще не ратифицировал Конвенцию ООН о правах инвалидов. Образование на дому, специальные классы в общеобразовательных школах и специальные школы – таковы основные способы получения образования детьми с особыми образовательными потребностями.

Для того чтобы каждый ребенок независимо от индивидуальных особенностей мог посещать общеобразовательные учреждения, нет ни разработанного законодательства, ни налаженных программ, ни механизмов их реализации и контроля. В государственных, научных и общественных кругах до сих пор не существует единого и четкого представления о принципах и стратегии инклюзивного обучения, не подготовлены педагогические кадры, отвечающие требованиям социальной инклюзии. Серьезным препятствием на пути введения инклюзивного образования является неготовность общества принимать каждого своего члена таким, какой он есть, что в корне противоречит идеологии инклюзивного образования. Также существуют проблемы с доступом к образованию у отдельных категорий лиц с ограниченными возможностями, включая инвалидов по слуху и зрению.

Одной из актуальных проблем является нехватка специалистов в области образования для обучения вышеуказанных категорий детей. До 1990 годов подготовка специалистов проводилась в основном в вузах Москвы, Ленинграда и в Ташкенте. После распада СССР многие специалисты уехали за пределы Таджикистана, появилась большая проблема с подготовкой кадров в области образования глухих, незрячих и др. категорий, которая осталась проблемой и на сегодняшний день.

4. Развитие инклюзивного образования в Республике Казахстан

Возможность реализации инклюзивного подхода в образовании заложена в рамках действующего законодательства Республики Казахстан (Приложение 2). В Конституции РК закреплено право на получение всеми гражданами бесплатного среднего образования (ст.30). Действующий

щий закон РК «Об образовании» закрепляет право родителей на выбор организации образования с учетом желаний, индивидуальных склонностей и особенностей ребенка; а также право получать консультативную помощь по проблемам обучения и воспитания своих детей в психолого-медико-педагогических консультациях (ст. 49). Закон РК «О социальной и медико-педагогической коррекционной поддержке детей с ограниченными возможностями» (2002 г.) закрепляет право на получение бесплатного образования в специальных организациях образования или государственных общеобразовательных учебных заведениях в соответствии с заключением психолого-медико-педагогических консультаций».

Варианты (формы) включения детей с ограниченными возможностями в развитии указаны в Типовых правилах деятельности общеобразовательных организаций (начального, основного среднего и общего среднего образования), утвержденных Постановлением Правительства Республики Казахстан от 17 мая 2013 года № 499, в пункте 18: «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».

Названные варианты включения детей с ограниченными возможностями имеют место в практике работы общеобразовательных школ Казахстана давно. Специальные классы стали открываться с 1981 года, а обучение детей с неярко выраженными отклонениями в развитии в общем классе в годы существования СССР было всегда, правда, оно не было обеспечено комплексной специальной педагогической поддержкой. Теперь государство ставит целью обеспечить таким детям специальные условия образования, в качестве которых в Законе РК «Об образовании» названы: «специальные образовательные учебные программы и специальные методы обучения, технические и иные средства, среда жизнедеятельности, а также медицинские, социальные и иные услуги, без которых невозможно освоение общеобразовательных и профессиональных образовательных учебных программ лицами с ограниченными возможностями».

В настоящее время в нашей стране для детей с ограниченными возможностями созданы необходимые для развития и обучения условия, включая психолого-педагогическое сопровождение, в системе специального образования, которая представлена восемью видами специальных общеобразовательных школ (всего 106 школ), в соответствии с видами нарушения развития у детей (слуха, зрения, речи, интеллекта, опорно-

двигательного аппарата). Дети в этих школах находятся в среде детей с аналогичными проблемами в развитии, получают всю необходимую помощь, поскольку школы оснащены специальным оборудованием, техническими средствами, обеспечены медицинским сопровождением, подготовленными кадрами, учебно-методическими материалами и программами. В семи из восьми видов школ (кроме школ для детей с нарушением интеллекта) дети получают образование, соответствующее государственному стандарту. Эта особенность специального образования сохранена в нашей стране, как наследие советской системы специального образования. СССР – был единственной страной в мире, дающей детям с ОВР в специальных школах образование, соответствующее государственному стандарту.

Однако в специальных школах нашей страны обучается 13,9% из числа детей, имеющих ограниченные возможности в развитии (по данным Республиканской психолого-медико-педагогической консультации). Большая часть школьников рассматриваемой категории включена в систему общего образования, где пока не созданы необходимые условия для их успешного обучения. В общеобразовательных школах, в состав учащихся которых входят дети с ОВР, необходимо организовать такую же поддержку, которую имеют дети, обучающиеся в специальном образовании. Потребуется перенос опыта педагогической работы с детьми с ОВР из системы специального образования в систему общего образования. Эта работа должна стать одним из направлений развития инклюзивного образования в нашей стране. Она потребует сближения двух систем образования: специального и общего, традиционно функционирующих изолированно, сотрудничества педагогов общего образования и дефектологов, возложения на специальные организации образования функций ресурсных центров по развитию инклюзивных процессов в системе общего образования.

Практическая реализация прав ребенка, имеющего инвалидность или отклонения в развитии, на совместное обучение со всеми детьми пока не обеспечена необходимой нормативно-правовой базой, специалистами психолого-педагогического сопровождения, подготовленными педагогами, необходимым финансированием. Инерция мышления педагогов и родителей, преобладание стереотипов и предрассудков в отношении к лицам с ограниченными возможностями также является серьезным барьером для развития инклюзивных процессов в стране. Тем не менее, в конце 90-х годов прошлого века в стране появляется локальный опыт включения детей с ограниченными возможностями в общеобразовательную среду. Как правило, инициатором этого опыта становятся родители, либо руководители организаций образования, имеющие активную жизненную

позицию, широкий профессиональный кругозор. Положительный опыт включения детей с ОВР в систему общего образования и воспитания в те годы формировался:

- в детском саду «Мейірім» г. Талдыкорган;
- в ясли - саду «Радуга» № 69 г. Костанай;
- в детском саду № 247 г. Алматы;
- в Детском реабилитационном центре г. Усть-Каменогорска;
- общеобразовательной школе № 57 г. Алматы и других организациях страны.

Включению в воспитательный процесс детских садов детей с ОВР способствовала международная программа воспитательной работы с дошкольниками «Шаг за шагом», ориентированная на личность ребенка, его интересы, возможности и активно привлекающая родителей, что гармонично сочетается с идеями инклюзивного образования. Названная программа интенсивно осваивалась в середине девяностых годов прошлого века педагогической общественностью Казахстана.

В общеобразовательных школах развивалась помощь и поддержка, прежде всего, детям с нарушением опорно-двигательного аппарата и детям с трудностями в обучении (с задержкой психического развития). Однако опыт первых организаций, вступивших на путь инклюзии, не был поддержан ни органами управления образования, ни научно-исследовательскими институтами, развивающими содержание и методологию общего образования.

После принятия Программы развития образования РК до 2020 года, одной из задач которой является совершенствование инклюзивного образования, МОН РК стали предприниматься попытки изучения локального опыта инклюзивного образования в стране, который пока еще имеет стихийный характер.

Так, в 2012 году изучалась работа организаций образования Костанайской области. Интересный опыт был обнаружен в средней школе № 11 г. Рудного, в которой с 2007-2008 учебного года стали создаваться условия для обучения школьников с задержкой психического развития. В настоящее время в 11 классах (с 1 по 9) обучается 161 ученик. Все учителя, работающие с учащимися данной категории, прошли курсы повышения квалификации. Пять педагогов (включая директора школы) имеют высшее дефектологическое образование. В школе есть необходимые специалисты сопровождения детей: логопед, два психолога, социальный педагог, что позволило в 2010 году создать и наладить работу школьного медико-психолого-педагогического консилиума. Психолого-педагогическое сопровождение осуществляется службами: учебно-методической, воспитательной, социально-психологической, логопедической. Каждая из заяв-

ленных служб имеет определенную организационную структуру и взаимодействие. В связи с новой для школы инклюзивной деятельностью были внесены изменения в Устав организации образования, разработана Концепция развития инклюзивного образования в школе, идет накопление ресурсных материалов по вопросам обучения, воспитания и развития детей с задержкой психического развития. Данный факт позволил названной школе в 2010 году принять статус опорной школы в г. Рудный, которая оказывает консультативную деятельность в школах №№ 13, 15, Качарской школе, открывших в своем составе классы для детей с задержкой психического развития.

В костанайской начальной школе № 5 А – с 2000 года также функционируют классы для детей с задержкой психического развития. За это время в школе сложилась и успешно реализуется модель психолого-педагогического сопровождения детей. В составе службы сопровождения имеются: логопед, психолог, социальный педагог, координатор инклюзивного образования. В школе создана необходимая среда комфортной жизнедеятельности учащихся с ОВР. Оборудованы помещения для проведения коррекционных занятий с учащимися и зоны релаксации. Руководство школы серьезно подходит к отбору педагогов для работы в специальных классах, как правило, это опытные учителя, прошедшие необходимую курсовую подготовку. Ежегодно осуществляется перевод учащихся из специальных в общеобразовательные классы. Существует преемственность в работе со школами, которые принимают детей в свой состав из классов коррекционно-развивающего обучения. Руководством школы и службой сопровождения детей разработана и внедрена в работу школы необходимая документация, которая отражает деятельность каждого отдела службы сопровождения.

Средняя школа № 7 г. Кустаная с 1998 года осуществляет обучение детей с тяжелыми нарушениями речи, для которых в школе организованы специальные классы. В план развития школы включен раздел, касающийся развития инклюзивного образования в школе. Разработано Положение о деятельности школьного психолого-педагогического консилиума, а также программа психолого-педагогического сопровождения детей с ОВР, включенных в пространство школы. Службой сопровождения проведена большая работа по созданию диагностических, дидактических и мониторинговых материалов обеспечивающих создание индивидуальных программ развития и обучения детей. У школы есть сайт со страничной «Инклюзивное образование». Выпускается внутришкольный журнал «Семерочка», в издании которого вместе с другими принимают участие и дети в ОВР. Серьезное внимание уделяется формированию толерантности у учащихся школы, проводится серьезная работа с роди-

телями. Можно считать, что в школе созданы все необходимые для детей с ОВР условия обучения: комфортная среда, уважение, компетентная психолого-педагогическая поддержка, возможность участвовать во всех видах учебной и неучебной деятельности вместе с обычно развивающимися школьниками.

В ясли-сад № 9 г. Кустаная в шести группах включены 12 детей с ограниченными возможностями, семеро из которых имеют инвалидность. Это дети с нарушением речи, зрения, задержкой психического развития и умственной отсталостью. В детском саду есть специалисты сопровождения детей, опытный логопед, специальный педагог, психолог. В саду создана коррекционно-развивающая среда: кабинеты дефектолога, психолога, музыкальный зал, зал для физического развития воспитанников. Имеется специальное развивающее оборудование. В коллективе организована работа по самообразованию, поскольку ощущается недостаток специальных знаний и навыков работы с детьми с ОВР, особенно у воспитателей. В связи с этим в саду 4 раза в году в течение недели проводится обучение собственных педагогов силами специалистов службы сопровождения (логопедом, специальным педагогом, психологом).

В 2013 году изучался опыт инклюзивного образования в общеобразовательной средней школе № 13 г. Петропавловска, школе-гимназии № 65 г. Астаны, в общеобразовательной школе № 27 г. Караганды.

Средняя школа № 13 г. Петропавловска имеет 13-летний опыт включения детей с нарушением опорно-двигательного аппарата в образовательное пространство школы. В настоящее время в школе обучаются 24 ученика с нарушением опорно-двигательного аппарата, что составляет 13% от контингента школы. У 70% из них наблюдается также речевое и эмоционально-волевое недоразвитие. Наполняемость инклюзивных классов составляет от 12 до 18 учащихся.

В школе для детей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата были созданы необходимые условия:

- оборудованы подъездные пути, лифт и пандус для беспрепятственного доступа детей, пользующихся коляской в здание школы;
- оборудованы учебные кабинеты для организации образовательного процесса;
- оборудованы санузлы, удовлетворяющие потребности детей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата;

Основной контингент учащихся с ограниченными возможностями составляют воспитанники Петропавловского дома-интерната для детей-инвалидов с поражением опорно-двигательного аппарата управления социальной защиты акимата Северо-Казахстанской области. Эта организация обеспечивает подвоз учащихся в школу.

Коллективом школы осуществляется постоянная работа по формированию позитивного отношения к детям с ограниченными возможностями:

- проводится разъяснительная работа с родителями и учащимися (классные собрания, беседы);
- учащиеся с ограниченными возможностями готовятся к общению со здоровыми сверстниками, проводится работа с родителями данных детей по переосмыслению их возможностей, форм работы, общения, временных рамок пребывания в учреждении образования, готовности к сотрудничеству.

В школе создана служба психолого-педагогического сопровождения учащихся с ограниченными возможностями. В группу входят завуч по воспитательной работе, социальный педагог, психолог, медицинский работник, педагог-дефектолог (ставка введена с 2012-2013 учебного года) и родители. Система сопровождения учащихся в образовательном процессе предусматривает деятельность в направлениях: диагностика, коррекционная работа, консультирование с учетом специфических задач, целей и динамики развития учащихся на различных ступенях обучения.

В инклюзивных классах работают 19 педагогов. 2 из них имеют дефектологическое образование. Однако вопрос подготовки педагогов к работе с детьми остается открытым, шаги по его решению на сегодняшний день незначительны. Только 4 педагога прошли курсы по инклюзивному образованию. И, тем не менее, учителя школы за 13 лет приобрели определенный опыт работы в условиях инклюзивного образования и разработали следующие способы включения:

- 1) принимать учеников с инвалидностью «как любых других ребят в классе»;
- 2) включать их в те же виды активности, при этом определять индивидуальные задачи;
- 3) вовлекать учеников во все классные и внеклассные мероприятия для решения поставленных задач;
- 4) участвовать в широких социальных контактах вне школы.

Основным изменением в методиках и содержании уроков в инклюзивных классах является использование индивидуального подхода к учащимся с ОВР. За тринадцатилетний период включения детей с нарушением опорно-двигательного аппарата в образовательное пространство в данной школе сложилась собственная модель, сильными сторонами которой является формирование толерантной среды и безусловное принятие школьников, что создает необходимую для раскрытия потенциала детей ситуацию психологического комфорта. Дети с ОВР активны во всех сферах школьной жизни: учебной, спортивной, досуговой, творческой.

В школе-гимназии № 65 г. Астаны инклюзивное образование осуществляется с 2010 года. В ученический коллектив включены 107 детей с ограниченными возможностями, что составляет 6,5% от общего числа учащихся школы. В 11 специальных классах для детей с нарушениями слуха обучаются 82 учащихся из них 47 уч-ся с кохлеарными имплантами. 25 детей обучаются в 14 общеобразовательных классах, из них 11 с нарушением опорно-двигательного аппарата и 14 с нарушением слуха.

В Уставе школы были четко прописаны вопросы относительно создания условий для совместного обучения детей с особыми образовательными потребностями и нормально развивающихся детей. В программу развития школы внесены разделы, отражающие развитие инклюзивной практики школы. С родителями детей с ограниченными возможностями администрация школы заключает договор о сотрудничестве.

При содействии Управления занятости и социальных программ г. Астаны и городского маслихата была решена проблема социального такси – микроавтобуса, оснащенного специальным подъёмником для инвалидных колясок, что позволяет включать в учебный процесс детей, которые не могут самостоятельно передвигаться. В школе разработаны и утверждены локальные нормативные акты, поддерживающие процесс включения детей с ограниченными возможностями в образовательную деятельность. Администрацией школы установлены и поддерживаются партнерские отношения с организациями, оказывающими помощь и поддержку учащимся с ОВР, их родителям, педагогическому коллективу, администрации, это – общество детей-инвалидов г. Астаны, Ассоциация глухих «Жаснур», Корпоративный фонд «Жулдызай», Частный Благотворительный Фонд «Дара», Национальный научно-практический центр коррекционной педагогики. Эти отношения подкреплены договорами. Казахстанская конфедерация инвалидов организовала подвоз учащихся с нарушением опорно-двигательного аппарата в школу.

В штатное расписание школы были введены 3 ставки помощника учителя, 2 ставки дефектолога-сурдопедагога и 1 ставка логопеда. Управлением занятости и социальных программ по молодежной программе были направлены 2 единицы социальных работников для сопровождения детей с нарушением функции опорно-двигательного аппарата. В связи с введением дополнительных штатных единиц Управлением образования было выделено дополнительное финансирование.

В гимназии создана служба психолого-педагогического сопровождения учащихся. Она функционирует в соответствии с Методическими рекомендациями МОН (Приказ № 524) и Положением школы о службе психолого-педагогического сопровождения. Занятия со специалистами

ми включены в школьное расписание, они проводятся в специально оборудованных кабинетах логопеда и сурдопедагога.

Одним из условий успешного обучения и развития детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата является создание безбарьерной образовательной среды. Для безопасного, активного и самостоятельного передвижения детей с двигательными нарушениями в учебных классах, коридорах, в столовой, на лестницах установлены поручни, имеется пандус для беспрепятственного въезда ребенка на коляске в школу; переоборудован школьный туалет, работает лифт. Приобретены специальные парты, вертикализаторы и стульчики «Жираф» с регулируемой спинкой. Школьная мебель во всех классах регулируется по высоте; в зависимости от состояния двигательных функций дети сидят за двух- и одноместными партами. За счет спонсоров школой приобретены активные коляски для уроков физкультуры. Для поддержания здоровья приобретено оборудование для массажа, фито- и физиотерапии.

Школа оборудована специальными наглядно-дидактическими пособиями, специальными техническими средствами для организации процесса обучения и коррекционно-развивающей работы с учащимися: звукоусиливающей аппаратурой, слухоречевыми тренажерами, компьютерами со специальной программой «Дельфа-141».

Дети с ограниченными возможностями, обучающиеся в школе, включены в дополнительное образование. Они занимаются в кружках хореографии, настольного тенниса, музыки, ИЗО, шахмат, участвуют в школьных, городских, республиканских фестивалях и конкурсах детского творчества.

Общеобразовательная средняя школа № 27 г. Караганды инклюзивное образование стала развивать в 2012-2013 учебном году. В школе обучается 32 ребенка, имеющих статус детей с ограниченными возможностями в развитии, что составляет 5,4% от общего числа учащихся школы. Это дети с задержкой психического развития, тяжелыми нарушениями речи, умственной отсталостью, аутизмом, нарушением слуха и зрения. Все дети с ограниченными возможностями в развитии обучаются в 9 классах совместно с обычными школьниками. Наполняемость таких классов составляет от 20 до 30 учащихся.

В программу развития школы внесены разделы, отражающие задачи развития инклюзивного образования. Разработаны и утверждены директором необходимый пакет локальных нормативных актов, которые способны обеспечить управление процессами включения и психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями в развитии в образовательный процесс школы.

В школе создана служба психолого-педагогического сопровождения детей, в составе которой работают специалисты, имеющие соответствующее образование: 2 логопеда, 2 психолога, 6 специальных педагогов, 1 социальный педагог. Служба психолого-педагогического сопровождения функционирует в соответствии с Методическими рекомендациями МОН (Приказ № 524) и собственным Положением, разработанным в школе. Специалисты оказывают помощь и поддержку не только учащимся с ограниченными возможностями, но всем детям, у которых случаются временные трудности школьной адаптации в процессе обучения. Специалисты службы сопровождения проводят диагностическую работу по выявлению детей с трудностями в обучении, посещают учебные занятия (для наблюдений за учащимися и деятельностью педагогов), ведут соответствующую документацию, проводят специальные коррекционно-развивающие занятия во внеурочное время в соответствии с личным расписанием работы. Специалисты, к сожалению, не обеспечены специальными кабинетами и оборудованием для работы с детьми, что существенно затрудняет их профессиональную деятельность.

Таким образом, несмотря на отсутствие в настоящее время в нашей стране необходимого нормативного обеспечения (включая концепцию) и финансирования инклюзивного образования в ряде школ страны создаются условия для включения и полноценного участия школьников с ограниченными возможностями в образовательном процессе. Развитие инклюзивного образования в этих школах инициируется высоко мотивированным первым руководителем, а также правильно функционирующей командой психолого-педагогического сопровождения школьников, также имеющей компетентное руководство. Это позволяет осуществлять не только необходимую специальную помощь ученикам с ограниченными возможностями, но и наладить полноценную работу по формированию толерантного отношения к этим школьникам у всех участников образовательного процесса, а также профессиональное просвещение учителей в области специальной педагогики и психологии.

Более подробно о формирующемся опыте инклюзивного образования в нашей стране, проблемах и способах их преодоления и других вопросах, возникающих при включении в образовательное пространство детей с ограниченными возможностями, можно узнать в казахстанском журнале «Открытая школа», в котором с 2012 года ведется рубрика «Инклюзивное образование» (Перечень опубликованных статей смотрите в Приложении 5).

5. Некоторые рекомендации администрации и педагогам школ по организации инклюзивной образовательной практики

Инклюзивное образование основывается на концепции нормализации (Б.Нирье, 1968), в основе которой лежит идея о том, что жизнь и быт людей с ограниченными возможностями должны быть как можно более приближенными к условиям и стилю жизни общества, в котором они живут. Применительно к детям это означает следующее:

- ребенок с особыми образовательными потребностями имеет общие для всех потребности, главная из которых потребность в любви и стимулирующей его развитие обстановке;
- ребенок должен вести жизнь, в максимальной степени приближающуюся к жизни людей, не имеющих проблем со здоровьем;
- лучшим местом для ребенка является его родной дом, и обязанность местных властей – способствовать тому, чтобы дети с ограниченными возможностями в развитии воспитывались в своих семьях;
- учиться могут все дети, а значит, всем им, какими бы тяжелыми ни были нарушения развития, должна предоставляться возможность получения образования.

Общеобразовательная школа сегодня должна осуществлять те функции, которые исконно являлись прерогативой специальной школы: гарантировать детям с ограниченными возможностями развития физическую и социально-психологическую безопасность, обеспечивать их специальными дидактическими средствами, создавать условия для их личностного развития и реализации своих возможностей. Для этого нужно глубоко осознавать факт наличия у детей рассматриваемой категории **особых образовательных потребностей**, к которым отнесены следующие:

- как можно более раннее выявление нарушения развития;
- организация психолого-педагогической помощи ребенку сразу же после выявления проблем развития;
- введение в содержание обучения ребенка специальных разделов, не имеющих места в учебном плане и программах образования обычно развивающихся сверстников;
- использование специальных методов, приемов и средств обучения, обеспечивающие реализацию «обходных путей» обучения;
- обеспечение специального медико-психолого-педагогического сопровождения школьников с ОВР, включенных в общеобразовательный процесс, командой специалистов (специальный педагог, логопед, психолог, социальный педагог, мед. работник).
- регулярный контроль соответствия требований, предъявляемых к

ученику, его познавательным возможностям и реальным учебным достижениям.

- индивидуализация обучения в большей степени, чем требуется для нормально развивающегося ребенка;
- обеспечение особой пространственной и временной организации образовательной среды.

Удовлетворение особых образовательных потребностей обеспечит детям возможность учиться и быть успешными. Для определения реальной картины образовательных потребностей, необходимо постоянное наблюдение ребенка специалистами (психологом, дефектологом, логопедом) в разных ситуациях: на уроке, в общении со сверстниками во внеучебное время, на занятиях дополнительного образования, в семье. Для этого нужно «встроить» в общеобразовательную школу, так называемую, службу психолого-педагогического сопровождения, о чем свидетельствует и наиболее успешный международный опыт, и опыт, формирующий-ся в нашей стране.

Основными задачами психолого-педагогического сопровождения являются:

- 1) организация ранней коррекции нарушений развития детей (с момента выявления);
- 2) помощь (содействие) ребенку и его семье в решении актуальных задач развития, обучения, социализации;
- 3) психологическое обеспечение образовательных и воспитательных программ;
- 4) развитие психолого-педагогической компетентности (психологической культуры) педагогов, воспитанников, родителей;
- 5) мониторинг результативности коррекционно-развивающей, воспитательной работы и обучения ребенка (психолого-педагогический мониторинг).

Психолого-педагогическое сопровождение школьников реализуется на основе таких принципов:

- 1) комплексный, междисциплинарный подход к решению любой проблемы развития ребенка;
- 2) непрерывность сопровождения развития ребенка в образовательном процессе;
- 3) информационно-методическое обеспечение процесса сопровождения;
- 4) социально-педагогическое и психологическое проектирование сопровождающей деятельности;
- 5) активное привлечение родителей, педагогического и детского коллектива в мероприятия по психолого-педагогическому сопровождению детей с ограниченными возможностями в развитии.

Психолого-педагогическое сопровождение ребенка с ограниченными возможностями в развитии организуется на основании заключения и рекомендаций психолого-медико-педагогической консультации.

Основными направлениями психолого – педагогического сопровождения ребенка являются:

1) комплексное изучение особенностей психофизического развития ребенка, выявление потребностей в конкретных коррекционных психолого-педагогических мероприятиях;

2) разработка и реализация индивидуальной программы коррекционно-развивающей работы, адекватной возможностям и потребностям ребенка;

4) консультативная и просветительская деятельность;

5) научно-методическая деятельность (организация и проведение семинаров-практикумов, совещаний; обобщение опыта работы в форме докладов, выступлений; разработка методических рекомендаций);

6) осуществление психолого-педагогического мониторинга.

Основными условиями психолого-педагогического сопровождения являются:

1) создание адаптивной и коррекционно-развивающей среды в организации образования, позволяющей обеспечить полноценную личностную самореализацию детей и полноценное усвоение общеобразовательных и специальных образовательных программ;

2) создание надлежащих материально-технических условий для физического доступа и обучения детей с ограниченными возможностями в развитии (специальное оборудование, приспособления, вспомогательные и технические средства, современные наглядно-дидактические материалы) в соответствии с нормативами минимальных требований к материально-техническому и учебно-методическому оснащению и обеспечению организаций образования для детей с ограниченными возможностями в развитии [8];

3) оснащение кабинетов учителя-дефектолога, педагога-психолога, учителя-логопеда, других специалистов, обеспечивающих психолого-педагогическое сопровождение детей, коррекционно-развивающим оборудованием, средствами обучения (в том числе техническими), специальной учебно-методической и дидактической литературой;

4) обеспечение библиотеки специальными образовательными и коррекционно-развивающими программами, специальной методической и учебной литературой.

Руководитель общеобразовательной школы с организацией интегрированного (инклюзивного) обучения детей с ограниченными возможностями в развитии, проводит подготовительную работу по приему и включению таких детей в общеобразовательный процесс путем:

1) обеспечения физического доступа в школу (лифты, пандусы, специальная мебель – для детей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата) (Приложение 3);

2) обеспечения образовательного и коррекционно-развивающего процесса специальным техническим оснащением (для детей с нарушениями слуха, зрения, речи);

3) обеспечения учебно-воспитательного процесса необходимыми программно-методическими, дидактическими материалами с учетом категорий детей с ограниченными возможностями, включенных в образовательный процесс школы;

4) подбора и приема на работу педагогических работников, обеспечивающих коррекционно-педагогическую поддержку (педагог-дефектолог, социальный педагог, педагог-психолог, учитель-логопед);

5) консультирования педагогов, учащихся, имеющих ограниченные возможности и без нарушений в развитии; родителей всех учащихся и технического персонала школы.

В общеобразовательной школе в апреле-мае месяце каждого учебного года проводится психолого-педагогическое обследование (скрининг) всех детей, поступающих в школу, для определения готовности к школьному обучению, которое проводят специалисты школьного медико-психолого-педагогического консилиума [9, 10]. В случае выявления нарушения в развитии у ребенка родители (иные законные представители) направляются в психолого-медико-педагогическую консультацию для углубленного комплексного обследования специалистами, выявления социальных и образовательных потребностей у детей и выбора соответствующего типа учебной программы и организации образования.

Появление в школе службы психолого-педагогического сопровождения потребует изменения системы управления школой, поскольку имеет место появление новой для школы информации и функций, обусловленных необходимостью удовлетворения особых образовательных потребностей школьников [11, 28]. На плечи управления ложатся проблемы взаимопонимания и взаимоотношений специалистов и педагогов; необходимость выстраивания иерархии их соподчинения и принципов взаимодействия; создание условий профессионального роста на междисциплинарной основе и учителей, и специалистов, и управленцев; создание условий, не допускающих расслоения детского сообщества; отработка форм сбора и обработки информации на каждом уровне управления.

Выстраивание в школе инклюзивной образовательной практики требует изменения программы развития школы, ее устава, готовности администрации школы к решению стратегических задач. В противном случае локальные преобразования и новообразования школы будут носить

обособленный характер. Они не приобретут союзников, продолжателей, т.к. их достижения не явятся предметом гласного обсуждения на педагогических советах и методических объединениях. Есть большой риск того, что диагностическая информация о ребенке, о классе останется невостребованной педагогическим коллективом из-за недостаточного понимания педагогами ее философии, ее миссии. Поэтому педагоги не считают необходимым для себя овладевать здоровьесберегающими и коррекционно-развивающими технологиями образовательного процесса.

Модель управления процессом включения и сопровождения школьников с ОВР в образовательном пространстве должна стать частью управленческой системы школы. Такая модель должна отвечать задачам, вытекающим из особенностей детей с ОВР, включенных в процесс образования и необходимости особых условий для их адаптации, развития и обучения. Потребуется разработка и утверждение руководителем школы локальных нормативных актов, определяющих последовательные шаги по организации «безбарьерного» образовательного пространства в организации образования, формирование междисциплинарной команды специалистов, действующих в единой стратегии, определение функционала каждого специалиста, способа их взаимодействия. К числу названных локальных актов следует отнести:

- положение о службе психолого-педагогического сопровождения;
- положение о работе школьного психолого-педагогического консилиума;
- должностные инструкции специалистов школьной службы психолого-педагогического сопровождения;
- перечень и формы документации, отражающей содержание работы каждого специалиста службы психолого-педагогического сопровождения;
- паспорт кабинета логопеда (специального педагога, психолога, инструктора ЛФК и др.).

Названные локальные акты, перечень и формы документации специалистов могут быть разработаны на основе методических рекомендаций к организации инклюзивного образования и психолого-педагогического сопровождения школьников с ОВР, утвержденных МОН РК (Приложение 4).

Важно также продумать и утвердить в школе способ взаимодействия педагогов со специалистами школьной службы психолого-педагогического сопровождения. Можно воспользоваться алгоритмом, предложенным Щербо И.Н. [12], он включает несколько последовательных шагов:

- формирование учителем заказа школьной службе психолого-педагогического сопровождения;

- изучение специалистами ученика в соответствии с запросом учителя;
- составление индивидуальной программы коррекционно-развивающей работы с учеником;
- реализация и корректировка программы специалистами службы сопровождения, отслеживание эффективности работы с ребенком.

Алгоритм взаимодействия призван упорядочить взаимоотношения учителя и специалистов, которые обеспечивают систему сопровождения ребенка. Щербо И.Н. указывает на затруднения, которые испытывают учителя при формировании и оформлении заказа специалистам службы психолого-педагогического сопровождения. Она указывает на то, что взаимоотношения учителя и специалистов службы ППС надо строить, не боясь обвинений в бюрократизме. Администрации совместно со службой ППС важно определить формы взаимодействия. Запрос педагога может быть выражен как в устной, так и в письменной форме. Предпочтение должно быть отдано письменному запросу, поскольку он заставляет активизировать аналитические способности к погружению в возникшую проблему, побуждает к самообразованию. Заполненный бланк запроса явится также и полем для размышления, моделирования ситуации, формирования программы изучения проблемы и для специалистов службы ППС. Щербо И.Н. считает также, что запрос педагога «действует как механизм управления, который позволяет:

- видеть профессиональный уровень и уровень компетентности учителя;
- увидеть проблемы, тревожащие педагогов;
- контролировать работу службы ППС;
- создать информационный банк возникающих проблем;
- проанализировать динамику эффективности взаимодействия» [12, с.106].

Однако, педагог испытывает большие затруднения при формулировании своего запроса в письменном виде в силу недостатка психологических знаний, а психолог не всегда имеет необходимый уровень педагогической подготовки, чтобы понять проблему, о которой сообщает учитель. Поэтому педагогу нужна помощь при составлении письменного запроса, а профессиональное общение всех субъектов образовательного процесса следует целенаправленно выстраивать. Большую помощь в составлении письменного запроса может оказать вопросник учителю. Он может быть разным, вот пример вопросника, приведенного в книге Щербо И.Н.:

1. В чем, на Ваш взгляд, более всего проявляются проблемы ребенка?
 - в усвоении учебного материала;
 - в приобретении навыка учебной деятельности.
2. В чем затрудняется ребенок при выполнении учебных заданий?
3. Как ребенок реагирует на встречу с трудностями?

4. Какие качества ребенка, по Вашему мнению, помогают ему с ними справиться?

5. Какие качества ребенка, по Вашему мнению, мешают ему справиться с трудностями?

6. Какие задания, какой вид работы выполняет ребенок самостоятельно?

7. В чем он, на Ваш взгляд, наиболее успешен в учебной деятельности?

8. Какой вид помощи ребенку Вы предлагаете?

– общее подбадривание: «Ты сможешь. Это тебе по силам».

– наводящий вопрос «На какое правило это задание?».

– Показ начала действия.

– Показ всего решения «Я показываю, как делать, а ты повторяй так же».

9. Работаете ли Вы с ребенком индивидуально? На уроке? После уроков?

10. Как проходят индивидуальные занятия?

– снова объясняете задание – более подробно, развернуто.

– выясняете, что ребенок усвоил, ищите момент затруднения.

– оставляете ребенка после уроков для проведения контроля за выполнением заданий.

11. Обобщите проблему, которая тревожит вас в работе с данным учеником. [12, с.108].

При письменном варианте ответов на поставленные вопросы многие педагоги смогут яснее представлять проблему, увидеть свои ошибки педагогического плана, самостоятельно находить ответы на свои вопросы.

Педагогическому коллективу организации образования, осуществляющему обучение и воспитание детей с ограниченными возможностями, необходимо пройти обучение на курсах повышения квалификации по вопросам методологии и методики инклюзивного образования, познакомиться с основами специальной педагогики и психологии, иметь четкое представление об особенностях психофизического развития детей с ограниченными возможностями, методиках и технологиях организации образовательного процесса.

Особые трудности могут вызвать вопросы организации и методики обучения школьников с умственной отсталостью, обучающихся в условиях общего образования. Уровень интеллектуального развития этой категории детей не обеспечивает возможности усваивать содержание образования в соответствии с требованиями государственного стандарта. Поэтому данная категория школьников с ОВР должна обучаться в соответствии со специальным учебным планом и оригинальными программами, при этом педагогам следует использовать особые методы обучения и дидактические средства. При наличии необходимого числа учащихся, в общеобразовательной школе может быть открыт специальный класс. Если ребенок с умственной отсталостью включен в обычный класс, то его об-

учение может осуществляться только в соответствии с индивидуальной образовательной программой, которая составляется олигофренопедагогом (штатным специалистом службы сопровождения) на основании содержания специальных программ, и реализуется учителями посредством индивидуального подхода на уроке. Учебные достижения оцениваются в соответствии с реализуемой программой. В противном случае, такой ученик не будет иметь возможности полноценного участия и проявления активности на уроке, а значит, будут нарушаться его права на качественное образование. По окончании своего образования, выпускник с умственной отсталостью должен получить свидетельство государственного образца, утвержденного для названного вида обучения. Однако, нормативно порядок организации процесса обучения детей с умственной отсталостью в условиях общего класса, пока не закреплён.

В соответствии с законодательством РК родители, семья несут ответственность за жизнь, здоровье и образование своих детей. Семья должна проявлять активность, особенно когда дело касается удовлетворения особых условий жизнедеятельности или обучения их детей. Весь международный опыт свидетельствует о том, что инициативы родителей имели особую значимость при принятии законов, изменении отношения к детям с ОВР и инвалидностью, создании специальных условий в образовательной среде. Активность родителей как в процессе продвижения политики инклюзивного образования, так и непосредственно в процессе обучения собственных детей является необходимым контекстом инклюзивного образования. Разделение ответственности и степень участия родителей в процессе получения образования детьми с ОВР в общеобразовательной школе могут быть закреплены договором о сотрудничестве, форму которого школа разрабатывает самостоятельно.

Таким образом, в качестве важных факторов, влияющих на продвижение инклюзивной образовательной практики, можно назвать следующие:

1. Весь школьный коллектив осмысливает и обсуждает вопросы инклюзии.
3. Вводятся необходимые изменения в деятельность школьного коллектива.
5. Используются дополнительные ресурсы (служба психолого-педагогического сопровождения) в поддержку детей и педагогов.
6. Поддерживается сотрудничество между всеми участниками школьного коллектива.
7. Родители воспринимаются как партнеры и соучастники процесса обучения и воспитания школьников.
8. Руководство школы координирует и контролирует инклюзивные процессы.

Использованные и рекомендуемые источники:

1. Руководящие принципы политики в области инклюзивного образования. ЮНЕСКО. 2009.
2. Открытое доосье по инклюзивному образованию. Материалы в помощь менеджерам и администрации. ЮНЕСКО. 2003.
3. www.obrazovanie.perspektiva-inva.ru
4. www.inclusion.kz
5. Малофеев Н.Н. Почему интеграция в образовании закономерна и неизбежна. Альманах ИКП, 2007, № 11.
6. Малофеев Н.Н., Шматко Н.Д. Базовые модели интегрированного обучения. //Дефектология.- 2008.- № 1.- С.71-78.
7. Алехина С.В. Современный этап развития инклюзивного образования в Москве. Инклюзивное образование. Выпуск 1. М.: Центр «Школьная книга», 2010.
8. Ямбург Е.А. Школа для всех. : Адаптивная модель.- М.: Новая школа, 1996. 352 с.
9. Нормативы минимальных требований к материально-техническому и учебно-методическому оснащению и обеспечению организаций образования, осуществляющих обучение детей с ограниченными возможностями в развитии. Приложение к совместному Приказу МОН от «19» июля 2007 года № 367, МЗ от «1» августа 2007 года, № 187-п, МТСЗ от «8» августа 2007 года № 477.
10. Венгер А.Л., Цукерман Г.А. Психологическое обследование младших школьников. М.: Владос, 2001.
11. Бабкина Н.В. Оценка психологической готовности детей к школе.М.: Айрис-Пресс, 2005.
12. Щербо И.Н. Управление системой коррекционно-развивающего образования в школе. Библиотека журнала «Директор школы»./ М.: Сентябрь.2003 .-160с.
13. Борисова Н.В., Прушинский С.А. «Инклюзивное образование: право, принципы, практика». О тв.ред.: М.Ю.Перфильева. М.: Владимир, ООО «Транзит-ИКС», 2009.
14. «Руководство по инклюзии: обеспечение доступа к образованию для всех». ЮНЕСКО Перевод с англ.: С.Котова. Редакция: М. Перфильева. Москва: Владимир ООО «Транзит-ИКС», 2007.
15. Саламанкская Декларация о принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями и Рамки действий по образованию лиц с особыми потребностями. Испания, г. Саламанка. 1994 г.

16. Митчелл Д. Эффективные педагогические технологии специального и инклюзивного образования. Главы из книги. Перевод с англ. Аникеев И.С., Борисова Н.В. РООИ «Перспектива» 2011.

17. Обучение детей с проблемами в развитии в разных странах мира. Хрестоматия. Составитель: Л.М.Шипицына Спб. 1997.

18. Специальная педагогика. /Под ред. Н.М.Назаровой.- М.: Академия, 2000 г.

19. Ямбург Е.А. Педагогика, психология, дефектология и медицина в модели адаптивной школы. // Народное образование.- 2002.- № 2.- С.91-102.

20. Капустин Н.П. Педагогические технологии адаптивной школы.- М.: 1999.

21. Малофеев Н.Н. Западноевропейский опыт сопровождения учащихся с особыми образовательными потребностями в условиях интегрированного обучения (по материалам Доклада Европейского агентства по развитию специального образования) // Дефектология. – 2005. – №5. – С.3-18.

22. Валицкая А.П. Инклюзивное образование – образование для всех // Социальная педагогика. – 2009. – № 1. – С. 18-22.

23. Винзер М. Эра инклюзии: фрагмент главы из книги «От интеграции к инклюзии» // Дефектология. – 2010. – № 6. – С. 11-20.

24. Малофеев Н.Н. Интеграция и специальные образовательные учреждения: необходимость перемен /Н.Н. Малофеев, Н.Д. Шматко // Дефектология. – 2008. – № 1. – С. 71–78; № 2. – С. 86–94.

25. Лубовский В.И. Психолого-педагогические проблемы дифференцированного и интегрированного обучения //Специальная психология. 2008. № 4. С. 11-21.

26. Годовникова Л.В. Условия интегрированного образования детей с нарушениями развития // Педагогика. – 2008. – № 8. – С. 36-43.

27. Кизима А. Интеграция детей-инвалидов в массовую школу: преодоление психологических барьеров и особенности обучения и воспитания // Директор школы. – 2008. – № 3. – С. 68-73.

28. Ямбург Е.А., Забрамная С.Д. Управление службой сопровождения детей в условиях образовательной организации.– М. – Бослен: 2013.

Приложение 1. Международные нормативные акты в поддержку идей инклюзивного образования

| Международные конвенции, декларации, правила в поддержку инклюзивного образования | |
|--|--|
| Наименование документа | Основная идея |
| Всеобщая декларация прав человека (ООН, 1948 г) | Каждый человек имеет право на образование. Образование должно быть бесплатным по меньшей мере в том, что касается начального и общего образования. Начальное образование должно быть обязательным. «Образование должно быть направлено к полному развитию человеческой личности и к увеличению уважения к правам человека и основным свободам». |
| Декларация прав ребенка (ООН, 1959) | Принцип 1. Ребенку должны принадлежать все указанные в настоящей Декларации права. Эти права должны признаваться за всеми детьми без всяких исключений и без различия или дискриминации... Принцип 7. Ребенок имеет право на получение образования... Ему должно даваться образование, которое способствовало бы его общему культурному развитию, и благодаря которому он мог бы, на основе равенства возможностей, развить свои способности и личное суждение, а также сознание моральной и социальной ответственности и стать полезным членом общества. |
| Конвенция ООН «О борьбе с дискриминацией в области образования» (1960 г) | Право на общедоступность образования и на равные условия в отношении качества обучения. Закрепилось право на образование детей с ограниченными возможностями в развитии как в условиях специальных школ, так и в условиях общеобразовательных школ в зависимости от возможностей. |

| | |
|---|--|
| <p>Декларация ООН «О правах умственно отсталых лиц» (1971 г.)</p> | <p>Заявлено право каждого человека с умственной отсталостью на «образование, обучение, восстановление трудоспособности и покровительство, которые позволят ему реализовать свои способности и максимальные возможности».</p> |
| <p>Конвенция ООН «О правах ребенка» (1989 г.) Ратифицирована Правительством РК в 1994 году</p> | <p>Выражение «дискриминация» определено как «всякое различие, исключение, ограничение или предпочтение».</p> <p>К дискриминации отнесено также «создание или сохранение раздельных систем образования или учебных заведений для каких-либо лиц или групп лиц» в тех случаях, когда это не соответствует «выбору родителей или законных опекунов учащихся».</p> <p>Право на бесплатное и обязательное образование без какой-либо дискриминации.</p> |
| <p>Всемирная декларация об образовании для всех Джомтьен, Тайланд (1990 г.)</p> | <p>Всем людям – детям, молодежи и взрослым – предоставляются возможности получения образования, предназначенные для удовлетворения их базовых образовательных потребностей.</p> |
| <p>Делийская декларация (1993 г.)</p> | <p>Ликвидировать разрывы в доступе к базовому образованию, возникающие из-за гендерных, возрастных, социальных, семейных, культурных, этнических и языковых различий, а также в результате географической удаленности.</p> |
| <p>Стандартные права ООН по обеспечению равных возможностей для инвалидов (1993 г.)</p> | <p>Правило 6. Образование.</p> <p>Государствам следует признавать принцип равных возможностей в области начального, среднего и высшего образования для детей, молодежи и взрослых, имеющих инвалидность, в интегрированных структурах. Им следует обеспечивать условия, при которых образование инвалидов будет являться неотъемлемой частью системы общего образования.</p> |
| | <p>Данный документ призывает сохранить имеющиеся достижения в специальном образовании и развивать их в направлении общедоступного образовательного процесса. Две системы образования – общее и специальное должны быть тесно взаимосвязаны.</p> |

Саламанкская декларация о принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями и рамки действий по образованию лиц с особыми потребностями» Саламанка, Испания, 1994.

Признаны «необходимость и безотлагательность обеспечения образования для детей, молодежи и взрослых с особыми образовательными потребностями в рамках обычной системы образования».

Заявлено:

- каждый ребенок имеет уникальные особенности, интересы, способности и учебные потребности;
- лица, имеющие особые потребности в области образования, должны иметь доступ к обучению в обычных школах, которые должны создать им условия на основе педагогических методов, ориентированных, в первую очередь, на детей с целью удовлетворения этих потребностей.

Обращение «ко всем правительствам»:

- принять в форме закона или политической декларации принцип инклюзивного образования.

Призыв к международному сообществу:

- одобрить подход, заключающийся в обучении в инклюзивных школах.

При этом не исключается, что наряду с совместным обучением в общеобразовательных школах, некоторые дети могут обучаться в специальных учреждениях.

| | |
|---|--|
| <p>Конвенция ООН «О правах инвалидов» (2006 г) Конвенция и Факультативный договор подписаны Правительством РК в 2008 году.</p> | <p>Статья 24. Образование.</p> <p>1. Государства-участники признают право инвалидов на образование. В целях реализации этого права без дискриминации и на основе равенства возможностей государства-участники обеспечивают инклюзивное образование на всех уровнях и обучение в течение всей жизни ...</p> <p>2. При реализации этого права государства-участники обеспечивают, чтобы:</p> <ul style="list-style-type: none"> а) инвалиды имели наравне с другими доступ к инклюзивному, качественному и бесплатному начальному образованию и среднему образованию в местах своего проживания; б) инвалиды получили внутри системы общего образования требуемую поддержку для облегчения их эффективного обучения; в) в обстановке, максимально способствующей освоению знаний и социальному развитию, сообразно с целью полной охваченности принимались эффективные меры по организации индивидуализированной поддержки. |
|---|--|

Приложение 2. Нормативные документы в поддержку инклюзивного образования в РК

| | |
|---|--|
| <p>Наименование документа</p> | <p>Законодательство Республики Казахстан в области образования детей с особыми образовательными потребностями</p> |
| <p>Конституция Республики Казахстан Принята на республиканском референдуме 30 августа 1995 г.</p> | <p>Содержание глав, статей, пунктов, подпунктов, касающихся включения детей в общеобразовательный процесс.</p> <p>Статья 30 1. Гражданам гарантируется бесплатное среднее образование в государственных учебных заведениях. Среднее образование обязательно.</p> |
| <p>Закон «О правах ребенка в Республике Казахстан» от 08.08.2002 N 345-III</p> | <p>Статья 15. Право ребенка на образование 1. Каждый ребенок имеет право на образование и ему гарантируется получение бесплатного начального, основного среднего и общего среднего образования и на конкурсной основе – бесплатного технического и профессионального, послесреднего и высшего образования в соответствии с законодательством Республики Казахстан об образовании.</p> <p>3. На детей с ограниченными возможностями, нуждающихся в специальных педагогических подходах, из государственного бюджета выделяются дополнительные средства, гарантирующие получение ими образования на уровне установленных стандартов.</p> <p>Статья 31. Права ребенка – инвалида на полноценную жизнь 2. Ребенок – инвалид вправе получить образование, соответствующее его физическим, умственным способностям и желаниям, выбрать род деятельности и профессию, участвовать в творческой и общественной деятельности.</p> |

**Закон Республики Казахстан
«Об образовании»**
от 27 июля 2007 года № 319-III

Статья 1.п. 7-4) специальные условия для получения образования – условия для получения образования, включая специальные образовательные учебные программы и специальные методы обучения, технические и иные средства, среду жизнедеятельности, а также медицинские, социальные и иные услуги, без которых невозможно освоение общеобразовательных и профессиональных образовательных учебных программ лицами с ограниченными возможностями.

Статья 8. Государственные гарантии в области образования

П.6. Государство, реализуя цели инклюзивного образования, обеспечивает гражданам с ограниченными возможностями в развитии специальные условия для получения ими образования, коррекции нарушения развития и социальной адаптации на всех уровнях образования.

Статья 14. Образовательные учебные программы.

Для отдельных категорий лиц разрабатываются специальные образовательные учебные программы, учитывающие особенности развития и потенциальные возможности обучающихся и воспитанников, определяемые с учетом рекомендаций психолого-медико-педагогических консультаций.

Статья 19. Специальные образовательные учебные программы.

Специальные общеобразовательные учебные программы реализуются в специальных организациях образования, предусмотренных законами Республики Казахстан, в общеобразовательных школах или на дому.

Статья 49. Права и обязанности родителей и иных законных представителей

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

- 1) выбирать организации образования с учетом желаний, индивидуальных склонностей и особенностей ребенка;
- 4) получать консультативную помощь по проблемам обучения и воспитания своих детей в психолого-медико-педагогических консультациях;
- 5) на получение их детьми дополнительных услуг на договорной основе.

| | |
|---|---|
| <p>Закон Республики Казахстан «Об архитектурной, градостроительной и строительной деятельности в РК» от 16 июля 2001 года № 242-III</p> | <p>Статья 11. Обеспечение населенных пунктов объектами инфраструктуры и создание условий их доступности.</p> <p>2. Населенные пункты должны быть обеспечены оптимальными условиями и средствами доступа для всех категорий населения (включая инвалидов и другие маломобильные группы) к рабочим местам, объектам (сооружениям, коммуникациям) социальной, рекреационной, инженерной и транспортной инфраструктуры в соответствии с типом поселения и условиями данной местности.</p> <p>3. Градостроительная документация для населенных пунктов должна содержать разделы по созданию условий обеспечения потребности инвалидов и других маломобильных групп населения в объектах социальной и рекреационной инфраструктуры.</p> <p>Глава 4 ст.15. Права детей с ограниченными возможностями.</p> <p>5) Дети с ограниченными возможностями имеют право на получение бесплатного образования в специальных организациях образования или государственных общеобразовательных учебных заведениях в соответствии с заключением психолого-медико-педагогических консультаций.</p> |
| <p>Закон «О социальной и медико-педагогической коррекционной поддержке детей с ограниченными возможностями», от 11 июля 2002 года N 343</p> | <p>Статья 29. Обеспечение инвалидам условий для получения образования и дошкольного воспитания</p> <p>1. Инвалидам гарантируется получение бесплатного начального, основного среднего, общего среднего образования.</p> <p>5. Для детей-инвалидов, состояние здоровья которых исключает возможность их пребывания в дошкольных организациях общего типа и организациях среднего образования, создаются детские сады и другие специальные коррекционные организации в порядке, установленном законодательством Республики Казахстан.</p> |
| <p>Закон «О социальной защите инвалидов в Республике Казахстан» от 13 апреля 2005 года № 39-III ЗРК</p> | <p>Статья 29. Обеспечение инвалидам условий для получения образования и дошкольного воспитания</p> <p>1. Инвалидам гарантируется получение бесплатного начального, основного среднего, общего среднего образования.</p> <p>5. Для детей-инвалидов, состояние здоровья которых исключает возможность их пребывания в дошкольных организациях общего типа и организациях среднего образования, создаются детские сады и другие специальные коррекционные организации в порядке, установленном законодательством Республики Казахстан.</p> |

| Государственные программы, планы, стандарт в области образования | |
|---|--|
| Наименование документа | Выдержки об инклюзивном образовании |
| <p>Государственная программа развития образования РК на 2011-2020 годы</p> <p>Утверждена указом Президента РК от 7 декабря 2010 года №1118.</p> | <p>К 2015 году будет создана необходимая нормативная правовая база:</p> <ul style="list-style-type: none"> • разработан механизм взаимодействия общего и специального образования в рамках инклюзивного образования; • разработаны модульные программы интегрированного обучения детей с ограниченными возможностями; • разработаны правила интегрированного обучения детей с ограниченными возможностями в общеобразовательной среде, • определены формы интеграции для детей с различными нарушениями. <p>К 2020 году:</p> <ul style="list-style-type: none"> • в 3030-ти школах будут созданы условия для равного доступа к обучению и воспитанию детей с ограниченными возможностями (наличие в школах педагогов-дефектологов, психолого – педагогического сопровождения детей, специальные индивидуальные технические и компенсаторные средства); • увеличена доля школ, создавших условия для инклюзивного образования, от общего количества школ на 70%; • доля школ, создавших «безбарьерный доступ» для детей-инвалидов, от общего количества школ – 20%; • доля детей, охваченным инклюзивным образованием, от общего количества детей с ограниченными возможностями в развитии – 50%. |

| | |
|---|---|
| <p>План мероприятий на 2011-2015 г по реализации Государственной программы развития образования Республики Казахстан на 2011-2020 г (1 этап). Утвержден постановлением Правительства РК от 11 февраля 2011 г. № 130</p> | <p>П. 13. Увеличение государственного заказа на повышение квалификации специалистов для интегрированного обучения детей дошкольного и школьного возраста (инклюзивное образование).</p> <p>П. 65. Разработка предложений о внесении изменений и дополнений в Постановление правительства РК № 77 от 30 января 2008 г «Об утверждении Типовых штатов работников государственных организаций образования и перечня должностей педагогических работников и приравненных к ним лиц», касательно специалистов, работающих с детьми с ограниченными возможностями в развитии в дошкольных и школьных общеобразовательных организациях. (2011, 3 квартал).</p> <p>П. 66. Обеспечение функционирования в каждом районном центре кабинета психолого-педагогической коррекции и реабилитационных центров в областных центрах.</p> <p>П.67. Разработка учебных программ по переподготовке педагогов общеобразовательных организаций для работы с детьми с ограниченными возможностями в развитии, в том числе модульных программ интегрированного обучения детей с ограниченными возможностями в развитии.</p> |
| <p>Стратегический план Министерства образования и науки Республики Казахстан на 2011- 2015 годы Утвержден постановлением Правительства РК от 19 февраля 2011 года № 160.</p> | <p>Задача 3.1.1. Обеспечение основных гарантий государственной защиты прав и законных интересов детей К 2015 году:</p> <ul style="list-style-type: none"> • доля школ, создавших условия для инклюзивного образования, от их общего количества – 30% ; • доля детей, охваченных инклюзивным образованием, от общего количества детей с ограниченными возможностями в развитии- 25% ; • доля организаций образования, предусмотревших «безбарьерные зоны» для детей-инвалидов, от общего количества организаций образования- 14% . • доля обеспеченности специальных и общеобразовательных организаций образования для детей дошкольного и школьного возраста специальным оборудованием от потребности – 70% . |

| | |
|---|--|
| <p>П. 59. Для обучающихся с ограниченными возможностями в развитии создаются условия для получения ими образования, коррекции нарушения развития и социальной адаптации.</p> <p>П.61. Материально-техническая база общеобразовательной организации включает:</p> <p>4) специально созданные условия в зданиях для обучающихся с ограниченными возможностями;</p> <p>П. 66. При наличии в классе детей с ограниченными возможностями в развитии деление класса осуществляется из расчета уменьшения общего количества учащихся на три на каждого такого ребенка (при проведении уроков: по казахскому языку и литературе; по иностранному языку; по информатике и др. предметам).</p> | <p>Государственный общеобразовательный стандарт среднего образования (начального, основного среднего, общего среднего образования).</p> <p>Постановление Правительства Республики Казахстан от «23» августа 2012 года № 1080.</p> |
|---|--|

Приложение 3. Способы устранения архитектурных барьеров для школьников с нарушениями мобильности в общеобразовательной школе

Источник: пособие «Школа доступная для всех», издано региональной общественной организацией инвалидов «Перспектива» г. Москва, 2005 г.

Образование – неотъемлемое право человека. Однако далеко не все дети с инвалидностью, независимо от форм её проявления, имеют возможность учиться в общеобразовательных школах. Почти все школы полностью недоступны для инвалидов, имеющих трудности в передвижении: они не оборудованы необходимыми для этого пандусами или лифтами.

Дети с инвалидностью – тоже дети. Как и всем детям, для развития им необходимо общение со сверстниками. У них, как и других детей, есть свои интересы, увлечения, мечты «кем-то стать, когда вырастешь», обрести профессию и получить достойную работу. И все эти мечты могут быть напрасны только из-за того, что, скажем, ребенок на инвалидной коляске или костылях не может попасть в школу, потому что она не оборудована пандусом.

Опыт зарубежных стран показывает, что создание доступных школ и совместное обучение («включенное», или «инклюзивное» образование) способствует социальной адаптации инвалидов, их самостоятельности и независимости, а самое главное – изменяет общественное мнение к инвалидам, формирует отношение к ним как к полноценным людям, помогает «обычным» детям становиться более толерантными и научиться уважать другие личности.

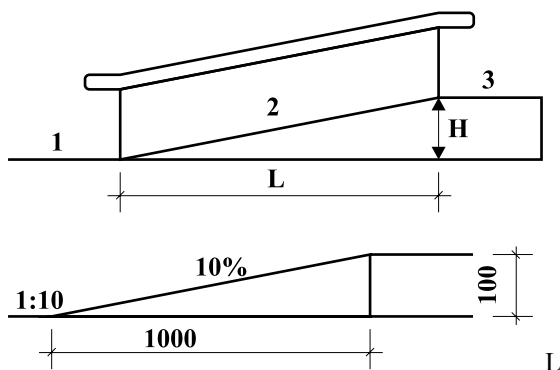
Итак, в школу пришел учиться ребенок, который пользуется инвалидной коляской, костылями или просто ходит медленно. Самое главное, когда в общеобразовательную школу приходит ребенок с инвалидностью – создать общий настрой – и одноклассников, и учителей, и администрации школы. Если ребенку с инвалидностью относятся как к самому обычному школьнику (с некоторыми особыми потребностями), то такое отношение передается и учителям и одноклассникам ребенка. Тогда и дети будут оказывать посильную помощь. И ребенок будет себя ощущать более свободно, да и отношение одноклассников к специальным архитектурным устройствам будет более уважительное, и эти приспособления будут дольше оставаться в порядке. Как можно приспособить здание школы, чтобы ребенок в школе себя чувствовал наиболее комфортно? Начнем со входа в школу.

ВХОД В ШКОЛУ

Вход в любую школу обычно начинается с лестницы, которая является серьезным или даже непреодолимым препятствием для детей с нарушением опорно-двигательного аппарата, использующих при передвижении инвалидную коляску, трости, костыли и другие приспособления. Для того чтобы эти дети смогли попасть в школу, необходимо установить пандус у входа в школу.

Пандус должен быть достаточно пологим ($10\text{--}12^\circ$), чтобы ребенок на коляске мог самостоятельно подниматься и спускаться по нему. Чтобы этого добиться, нужно учитывать следующие требования: уклон пандуса (соотношение высоты подъема пандуса (H) к длине протекции наклонного участка пандуса (L)) не должен превышать 12°

Рис. 1. Устройство пандуса.



Пандус всегда состоит из трех частей:

- 1 – горизонтальная площадка в начале пандуса;
- 2 – наклонная поверхность пандуса;
- 3 – горизонтальная площадка в конце пандуса.

Ширина пандуса должна быть **не менее 90 см**. Необходимыми атрибутами пандуса являются **ограждающий бортик** и **поручни**. Ограждающий бортик предупреждает соскальзывание коляски. Его высота должна быть **не менее 5 см**. Поручни устанавливаются **по обеим сторонам пандуса** на высоте **70 и 90 см**. Для детей младших классов – **50 см**. Удобнее всего поручни **круглого сечения** с диаметром **не менее 3 и не более 5 см**. Длина поручней должна быть больше длины пандуса **на 30 см с каждой стороны пандуса**. Если архитектура здания не позволяет построить правильный пандус (например, узкая лестница), то можно сделать откидной пандус. Но тогда детям-инвалидам потребуется посторонняя помощь.

Еще одна немаловажная деталь – двери должны открываться в противоположную сторону от пандуса, иначе ребенок на коляске может скатиться вниз. Можно оборудовать вход со звонком, чтобы предупредить охрану.

ВНУТРЕННЕЕ ПРОСТРАНСТВО ШКОЛЫ

Вдоль коридоров желательно сделать поручни по всему периметру, чтобы человек, который плохо ходит, мог, держась за них, передвигаться по школе.

Ширина дверных проёмов должна быть **не менее 80-85 см**, иначе человек на коляске через нее не пройдет.

Для того чтобы человек на коляске смог подняться на верхние этажи, в школьном здании должен быть предусмотрен хотя бы один лифт (возможно, понадобится ограничить доступ в него остальных учащихся). Однако, далеко не во всех школах это возможно сделать. Поэтому, по возможности, можно переносить занятия для классов, где учится ребенок-инвалид на первый этаж.

Хороший выход – установление на лестницах подъемников. Подъемники – и особенно лифты, – дорогостоящее оборудование, и мы понимаем, что далеко не любая школа может позволить себе его. Подъемники выпускают сейчас в России, и они дешевле импортных. Однако. Это было бы решением проблемы передвижения школьника-инвалида внутри школы.

Еще одним решением проблемы передвижения по лестницам ребенка-инвалида может быть организация дежурств старшеклассников, которые по очереди будут помогать ребенку на лестнице. Если в школе есть телефон-автомат, его надо повесить на более низкую высоту, чтобы ребенок, на инвалидной коляске смог им воспользоваться.

ШКОЛЬНАЯ РАЗДЕВАЛКА

В раздевалках инвалидам нужно выделить зону в стороне от проходов и оборудовать её поручнями, скамьями, полками и крючками для сумок и одежды и т.д. Также, можно для этих целей выделить отдельную небольшую комнату.

ШКОЛЬНАЯ СТОЛОВАЯ

В столовой следует предусмотреть непроходную зону для учащихся-инвалидов. Ширина прохода между столами для свободного передвижения на инвалидной коляске рекомендуется увеличить **до 1,1 м**.

Также, желательно, чтобы эти столы находились в непосредственной близости от буфетной стойки в столовой. В тоже время нежелательно детей-инвалидов сажать в столовой отдельно от остальных одноклассников.

Желательно, чтобы детям-инвалидам в столовой помогали – или сотрудники столовой, или можно организовать дежурства старшеклассников.

В некоторых школах, где учатся дети-инвалиды, есть практика приносить завтраки всему классу непосредственно в классные кабинеты. Это, конечно, не соответствует санитарно-гигиеническим правилам, зато способствует сближению детей.

ШКОЛЬНЫЙ ТУАЛЕТ

В школьных туалетах надо предусмотреть одну специализированную туалетную кабинку для инвалидов с нарушением опорно-двигательного аппарата, в том числе и инвалидов-колясочников.

Размеры специализированной кабины не менее:

ширина – 1,65 м;

глубина – 1,8 м.

Ширина двери в специализированной кабине – **не менее 900 мм**. В кабине рядом с одной из сторон унитаза должна быть предусмотрена свободная площадь для размещения кресла-коляски для обеспечения возможности пересадки из кресла на унитаз. Кабина должна быть оборудована поручнями, штангами, подвесными трапециями и т.д.

Все эти элементы должны быть прочно закреплены.

По крайней мере одну раковину в туалете следует предусмотреть на высоте **0,8 м** от пола. Нижний край зеркала и электрического прибора для сушки рук, полотенце и туалетная бумага располагаются на такой высоте.

СПОРТИВНЫЙ ЗАЛ

Детей-инвалидов необходимо также задействовать и на уроках физкультуры. Они могут выполнять посильные упражнения и участвовать в различных играх вместе с классом.

Это поможет им не отделяться от сверстников и выполнять школьную программу в более полном объеме.

Раздевалку, душевую и туалет при физкультурном зале для детей, пользующихся инвалидными колясками, надо немного переоборудовать.

В душевой, так же, как и в туалете, одну кабинку необходимо оборудовать так, чтобы ребенок –инвалид мог ей воспользоваться, т.е. ширина двери должна быть не менее **90 см** и коляска должна входить в кабинку целиком.

Желательно, чтобы в раздевалке все проходы были **не уже 90 см**.

ШКОЛЬНАЯ БИБЛИОТЕКА

Читальный зал библиотеки тоже желательно оборудовать с учетом доступа учащихся-инвалидов: часть кафедры выдачи книг в абонементе рекомендуется понизить до уровня **не выше 0,7 м**. Один-два стола сделать высотой **не менее 0,7 м**.

Книги, находящиеся в открытом доступе, и картотеку желательно, по возможности, располагать в пределах зоны досягаемости (вытянутой

руки) человека на коляске, т.е. **не выше 1,2 м** при ширине прохода у стеллажей или у картотеки **не менее 1,1 м**.

КЛАССНЫЕ КАБИНЕТЫ

Здесь тоже важно учесть, что ребенку-инвалиду необходимо дополнительное пространство для свободного перемещения. Минимальный размер зоны ученического места для ребенка на коляске (с учетом разворота инвалидной коляски) – **1500x1500 мм**.

Около парты следует предусмотреть дополнительное пространство для хранения инвалидной коляски (если ребенок пересаживается с нее на стул), костылей, тростей и т.д.

Ширина прохода между рядами столов в классе должна быть не менее 0,9 м. Такая же ширина должна быть у входной двери без порога. Также желательно оставить свободным проход около доски, чтобы ребенок на коляске или костылях смог спокойно перемещаться около доски. А доску желательно повесить пониже.

Если занятия проходят в классе, где доска или какое-либо оборудование находится на возвышении, это возвышение необходимо оборудовать съездом (например, положить и закрепить наклонную доску). Это могут сделать и одноклассники на уроке труда.

**Приложение 4. Перечень нормативно-методических материалов
об инклюзивном образовании в РК**

| Наименование документа | Дата утверждения |
|--|---|
| Методические рекомендации по организации интегрированного (инклюзивного) образования детей с ограниченными возможностями в развитии. | Письмо МОиН от 16 марта 2009 года № 4-02-4/450. |
| Инструктивно-методическое письмо по определению детей после кохlearной имплантации в организации образования. | Письмо МОиН от 2 июля 2009 г, № 4-02-4/1228 |
| Методические рекомендации по определению детей с аутизмом в организации образования. | Письмо МОиН от 28 мая 2010г . №4-02-4/1435 |
| Методические рекомендации по организации психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями | Утверждены приказом МОН РК № 524 от 12 декабря 2011 |
| Правила деятельности психологической службы в организациях среднего образования | Утверждены приказом МОН РК № 528 от 20.12.2011г. |
| Типовые правила деятельности общеобразовательных организаций (начального, основного среднего и общего среднего) | Утверждены Постановлением Правительства Республики Казахстан от 17 мая 2013 года № 499. |

Содержание нормативно-методических материалов, регламентирующих инклюзивное (интегрированное) образование в РК

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

1. Общие положения

1. Настоящие рекомендации предусматривают организацию интегрированного (инклюзивного) образования детей с ограниченными возможностями в развитии в образовательных школах, осуществляющих обучение детей с ограниченными возможностями независимо от форм собственности.

2. Основной целью интегрированного (инклюзивного) образования является реализация права детей с ограниченными возможностями в развитии на получение образования в соответствии с их познавательными возможностями и способностями по месту жительства, их социальная адаптация и интеграция в общество, повышение роли семьи в воспитании и развитии своего ребенка.

3. 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.

4. С учетом интересов родителей (иных законных представителей) по согласованию с органами образования в общеобразовательной школе при наличии контингента детей с ограниченными возможностями в развитии могут открываться классы:

- классы интегрированного обучения, которые осуществляют полную интеграцию детей с ограниченными возможностями в развитии в общеобразовательный процесс. В одном классе интегрированного обучения могут обучаться не более трех учащихся с ограниченными возможностями;
- специальные (коррекционные) классы (далее – спецклассы), которые осуществляют частичную интеграцию детей с ограниченными возможностями в развитии в общеобразовательный процесс.

5. Спецклассы дифференцируются в зависимости от вида нарушения и имеют следующую наполняемость:

- для незлышащих детей – не более 8 человек;

- для слабослышащих и позднооглохших детей – не более 10 человек;
- для незрячих детей – не более 8 человек;
- для слабовидящих и поздноослепших детей – не более 12 человек;
- для детей с тяжелыми нарушениями речи – не более 12 человек;
- для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата – не более 12 человек;
- для детей с нарушениями эмоционально-волевой сферы (с ранним детским аутизмом) – не более 6 человек;
- для детей с задержкой психического развития, в том числе в классах коррекционно-развивающего обучения – не более 12 человек;
- для детей с легкими нарушениями интеллекта – не более 12 человек;
- для детей с умеренными нарушениями интеллекта – не более 10 человек.

6. Спецклассы могут быть открыты при наличии контингента, имеющего соответствующие заключения ПМПК. В случае недостаточного количества детей для открытия спецкласса, учащимся с ограниченными возможностями в развитии должны быть созданы условия для обучения их в классе интегрированного обучения.

7. Спецклассы для детей с задержкой психического развития (классы коррекционно-развивающего обучения) открываются преимущественно на уровне начального образования в начале первого или второго года обучения и функционируют до завершения основного среднего образования (могут быть открыты и на этапе дошкольной подготовки). В исключительных случаях указанные классы открываются на уровне основного среднего образования, но не позднее 5-6 классов.

8. При положительной динамике развития и успешном усвоении учебной программы учащиеся спецклассов, преодолевшие отставание в развитии и овладевшие необходимыми навыками учебной деятельности, на любом этапе обучения, по решению ПМПК, могут быть переведены в обычные классы с согласия самих учащихся и их родителей (иных законных представителей).

2. Условия обучения детей с ограниченными возможностями в развитии

9. В целях коррекции и компенсации нарушенных или утраченных функций, обучения и воспитания учащихся с ограниченными возможностями в развитии местные исполнительные органы в области образования создают специальные образовательные и материально-технические условия в общеобразовательных школах, обучающих детей с ограниченными возможностями, включая обеспечение современными техническими вспомогательными средствами в соответствии с нормативами минимальных требований к материально-техническому и

учебно-методическому оснащению и обеспечению организаций образования для детей с ограниченными возможностями в развитии и оказывают всем учащимся данной категории необходимый уровень поддержки для полноценного усвоения общеобразовательных и специальных образовательных программ.

Создание специальных условий для обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями в развитии в общеобразовательной школе базируется на оценке индивидуальных потребностей ребенка, которая осуществляется в ПМПК.

10. Учащиеся с ограниченными возможностями в развитии в общеобразовательной школе обеспечиваются коррекционно-педагогической поддержкой (сопровождением). Коррекционная педагогическая поддержка внутри организации образования осуществляется специальным педагогом (педагогом-дефектологом), психологом, социальным педагогом). Сопровождение процесса обучения детей с ограниченными возможностями в развитии вне организации образования осуществляется специалистами специальных коррекционных организаций образования, ПМПК, кабинета психолого-педагогической коррекции, логопедических пунктов, а также специалистами медицинских учреждений на договорной основе.

11. При обучении в общеобразовательной школе свыше 10 детей с ограниченными возможностями в развитии необходимо предусмотреть ставку педагога-дефектолога (учителя-логопеда), в функции которого входит:

- осуществление связи с региональным ПМПК, специальными коррекционными организациями, реабилитационным центром, районным кабинетом психолого-педагогической коррекции и логопедическими пунктами;
- участие в разработке и реализации индивидуальных образовательных и коррекционно-развивающих программ;
- проведение специальных (коррекционных) и дополнительных занятий по восполнению пробелов в учебных знаниях;
- координация работы социального педагога, специального психолога, логопеда и учителей, работающих с учащимися, имеющими ограниченные возможности в развитии;
- контроль за осуществлением психолого-педагогического мониторинга, реализацией индивидуальных образовательных и коррекционно-развивающих программ.

Специалистам, оказывающим психолого-педагогическую поддержку, необходимо:

- фиксировать учебные достижения каждого учащегося с ограниченными возможностями в развитии в конце учебного года в специаль-

ных психолого-педагогических картах и представлять администрации школы отчет;

- оказывать методическую и консультативную помощь учителям в применении специальных методов и приемов обучения детей с ограниченными возможностями;
- при содействии местных исполнительных органов осуществлять контроль за обеспечением процесса обучения детей с ограниченными возможностями в развитии в условиях общеобразовательной школы, адаптированными учебными программами, методическими рекомендациями;
- содействовать вовлечению учащихся с ограниченными возможностями в развитии во внеучебную и внеклассную деятельность: кружковую, спортивную и другую;
- проводить регулярные встречи с родителями детей с ограниченными возможностями в развитии, оказывать консультативную помощь в обучении, воспитании и развитии детей;
- участвовать в деятельности методических объединений и других форм организационно-педагогической и методической работы в школе;
- систематически повышать свою профессиональную квалификацию.

Документация педагога-дефектолога:

1) социально-психолого-педагогический паспорт каждого учащегося с ограниченными возможностями в развитии, в котором необходимо иметь:

- заключение ПМПК с указанием социальных и образовательных потребностей;
- заключения медицинского обследования;
- индивидуальные образовательные программы;
- коррекционно-развивающие программы;
- социально-психолого-педагогические карты для записи данных мониторинга каждым специалистом (логопедом, социальным педагогом, психологом, учителями);

2) журнал учета детей с ограниченными возможностями в развитии, обучающихся в общеобразовательной школе;

3) журнал учета посещаемости коррекционных занятий детей с ограниченными возможностями в развитии;

4) перспективный план работы с учащимися, имеющими ограниченные возможности в развитии на учебный год;

5) ежедневные планы работы с каждым учащимся, имеющим ограниченные возможности в развитии;

6) расписание коррекционных занятий, заверенное директором;

7) копии отчетов о проделанной работе за учебный год.

Для своевременного выявления трудностей в обучении и оказания коррекционно-педагогической поддержки учащимся с ограниченными возможностями, а также информирования учащихся и родителей о достигнутом уровне усвоения знаний ведется психолого-педагогический мониторинг. Психолого-педагогический мониторинг проводит учитель класса интегрированного обучения, учитель специального (коррекционного) класса, учителя – предметники, специальный педагог, психолог, социальный педагог.

Контроль и реализацию специального психолого-педагогического сопровождения процесса обучения детей с ограниченными возможностями в общеобразовательной школе осуществляет школьный психолого-медико-педагогический консилиум.

14. Учителям начальных классов и учителям-предметникам, работающим в классах, где обучаются дети с ограниченными возможностями в развитии, необходимо адаптировать образовательные учебные программы под образовательные потребности учащегося в каждом случае индивидуально.

15. Учитель класса (классный руководитель) обеспечивает учащимся с ограниченными возможностями в развитии специальную поддержку, в следующих направлениях: помощь учащимся в организации работы в рамках учебного процесса; формирование и развитие детского коллектива (формирование положительного отношения); сотрудничество с родителями.

16. Общеобразовательные школы, осуществляющие обучение детей с ограниченными возможностями в развитии, пополняют свой библиотечный фонд специальными учебниками, учебно-методическими комплексами, методической литературой.

17. Для обеспечения психолого-педагогического сопровождения процесса обучения детей с ограниченными возможностями в развитии в общеобразовательной школе необходимы специально оборудованные кабинеты для психолога, логопеда, специального педагога, социального педагога.

3. Образовательный и коррекционно-развивающий процесс

Организация образовательного процесса строится на основе Типового и рабочего общеобразовательных учебных планов и регламентируется годовым, календарным учебным графиком и расписанием занятий.

Образовательный процесс осуществляется на основе принципов дифференцированного и индивидуального подходов, обусловленных данными психолого-медико-педагогического обследования.

20. На основе государственных общеобязательных стандартов образования и специальных образовательных учебных программ учителями и специальными педагогами совместно с членами школьного психолого-

педагогического консилиума разрабатываются индивидуальные образовательные и коррекционно-развивающие программы, которые утверждаются на педагогическом и методическом совете школы.

21. В соответствии с индивидуальной образовательной и программой коррекционно-развивающей работы с учащимися с ограниченными возможностями в развитии организуются индивидуальные и групповые коррекционные занятия, которые включаются в расписание и проводятся специалистами, входящими в штат или специальными педагогами специальных (коррекционных) школ, кабинетов психолого-педагогической коррекции, логопедических пунктов.

22. Количество часов, отводимых для проведения индивидуальных и групповых коррекционных занятий, определяются коррекционным разделом учебного плана организации специального (коррекционного) образования соответствующей типу нарушения у ребенка с ограниченными возможностями в развитии.

23. Вся внеклассная и внеучебная деятельность учащихся с ограниченными возможностями в развитии (кружковая, факультативная, воспитательная) осуществляется совместно с учащимися обычных классов.

24. В общеобразовательной школе, осуществляющей обучение детей с ограниченными возможностями в развитии, не рекомендуется предоставление учащимся из этой категории образовательных услуг на платной основе в рамках государственного общеобязательного стандарта образования.

25. Руководитель общеобразовательной школы с организацией интегрированного (инклюзивного) обучения детей с ограниченными возможностями в развитии, проводит подготовительную работу по приему и включению таких детей в общеобразовательный процесс путем:

1) обеспечения физического доступа в школу (лифты, пандусы, специальная мебель – для детей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата);

2) обеспечения образовательного и коррекционно-развивающего процесса специальным техническим оснащением (для детей с нарушениями слуха, зрения, речи);

3) подбора и приема на работу педагогических работников, обеспечивающих коррекционно-педагогическую поддержку (педагог-дефектолог, социальный педагог, педагог-психолог, учитель-логопед);

4) консультирования педагогов, учащихся, имеющих ограниченные возможности и без нарушений в развитии; родителей всех учащихся и технического персонала школы.

26. Дети с ограниченными возможностями в развитии вправе поступать в любую общеобразовательную школу, переходить из одной школы

в другую, в том числе в специальную (коррекционную) организацию образования при наличии соответствующего заключения ПМПК с согласия родителей (иных законных представителей). Родители (иные законные представители) вправе выбирать организации образования с учетом желания, индивидуальных склонностей и особенностей ребенка.

27. В общеобразовательной школе в апреле-мае месяце каждого учебного года проводится психолого-педагогическое обследование (скрининг) всех детей, поступающих в школу, для определения готовности к школьному обучению, которое проводят специалисты школьного медико-психолого-педагогического консилиума.

Основными противопоказаниями для приема детей с ограниченными возможностями в развитии в общеобразовательную школу являются наличие тяжелой и глубокой умственной отсталости, а также психопатоподобных расстройств различного происхождения, частых судорожных приступов.

В случае выявления нарушения в развитии у ребенка родители (иные законные представители) направляются в ПМПК для углубленного комплексного обследования специалистами, выявления социальных и образовательных потребностей у детей и выбора соответствующего типа организации образования.

**Инструктивно-методическое письмо
по определению детей после кохлеарной имплантации
в общеобразовательные (инклюзивные) и специальные
(коррекционные) организации образования
(Письмо МОиН № 4-02-4/1228 от 2 июля 2009 года)**

В Республике Казахстан с 2007 года в рамках государственной программы реабилитации незлышащих (глухих) детей и взрослых начаты высокотехнологичные операции по кохлеарной имплантации (вживление электродов во внутренне ухо незлышащим детям и взрослым).

При кохлеарной имплантации (далее-КИ) производится хирургическая операция, в процессе которой во внутреннее ухо (улитку) глу-

ного человека вводят электроды, обеспечивающие восприятие звуков посредством электрической стимуляции слухового нерва.

Использование кохлеарного импланта основано на том, что при сенсоневральной тугоухости обычно поражены рецепторы улитки, в то время, как волокна слухового нерва долгое время остаются сохранными.

Поврежденные рецепторы улитки не могут преобразовывать звуковые сигналы в электрические импульсы, стимулирующие слуховой нерв, что необходимо для возникновения слуховых ощущений. Эту функцию и выполняет кохлеарная имплантация.

Дети с кохлеарной имплантацией представляют неоднородную группу по результатам слухоречевой реабилитации после имплантации.

При имплантации в возрасте до 2-х лет большинство детей к школьному возрасту по уровню речевого развития приближаются к нормальному.

При имплантации после 3-х лет дети с врожденной глухотой значительно отстают в речевом развитии и в школьном возрасте.

Большинство детей имплантированных после 4-5 лет имеют ограниченные возможности в развитии понимания речи и собственной речи, если до имплантации они не пользовались остаточным слухом в слуховых аппаратах и у них не были сформированы навыки использования устной речи для общения.

При адекватно настроенном процессоре КИ, в речевых сигналах, передаваемых КИ, содержится вся лингвистическая информация, необходимая для восприятия речи и пороги слуха ребенка в среднем составляют 25-40 дБ, что соответствует первой степени тугоухости. Это затрудняет восприятие наиболее тихих частей речи – окончаний, предлогов, приставок, глухих согласных при общении с ним тихим голосом и на расстоянии. Для этого требуется время и специальные занятия, чтобы дети научились различать и опознавать звуки речи и говорить.

Длительность и содержание послеоперационной слухоречевой реабилитации зависят от возраста пациента, возраста потери слуха (врожденная, в период овладения или после овладения речью); интервала времени между потерей слуха и кохлеарной имплантацией, а также индивидуальных особенностей ребенка.

С точки зрения организации и результатов слухоречевой реабилитации все дети с КИ делятся на две группы.

Первая группа – это дети, имеющие слуховой опыт. К этой группе относятся дети, потерявшие слух в период овладения речью (период с 1 года до 5 лет). У этих детей хорошие результаты слухоречевой реабилитации. Сюда также относятся дети, имевшие остатки слуха и постоянно использовавшие слуховой аппарат с раннего возраста.

Вторая группа – это дети, не имеющие слухового опыта.

Результаты слухоречевой реабилитации зависят от возраста, в котором проведена имплантация:

- при имплантации в возрасте до 3-х лет – хорошие результаты при правильной организации реабилитации и сохранности интеллекта. Большинство детей к школьному возрасту по уровню речевого развития приближаются к нормальному;
- при имплантации после 3-7 лет – результаты от умеренных до хороших в зависимости от возраста имплантации, опыта использования слухового аппарата, уровня слухоречевого развития на момент имплантации, состояния памяти, внимания, своевременно проведенной коррекционно-педагогической работы.

Эти дети имеют ограниченные возможности в развитии понимания речи и собственной речи, если до имплантации они не пользовались остаточным слухом в слуховых аппаратах и у них не были сформированы навыки использования устной речи для общения.

При имплантации в возрасте 7-15 лет – результаты от незначительных до хороших в зависимости от многих факторов.

При имплантации в возрасте старше 15 лет – ограниченные возможности слухоречевого развития, но при желании могут интегрироваться в среду слышащих, развиваются коммуникативные навыки и улучшается качество жизни.

Единые критерии отбора детей на кохлеарную имплантацию

При определении показаний к проведению кохлеарной имплантации в условиях психолого-медико-педагогической консультации необходимо придерживаться следующих критериев отбора детей-кандидатов на кохлеарную имплантацию:

- двусторонняя сенсоневральная потеря слуха с порогами слуха в области речевых частот (500-4000 Гц) более 95 дБ;
- пороги слуха в оптимально выбранном слуховом аппарате более 55 дБ, разборчивость речи менее 20-30%;
- дети с врожденной глухотой не старше 5 лет;
- взрослые и подростки с хорошими навыками устной речи.

Опыт ношения слуховых аппаратов бинаурально у детей раннего возраста (до трех лет) – не менее 2-5 лет.

Отсутствие серьезных соматических противопоказаний к оперативному вмешательству.

Отсутствие психических и грубых неврологических нарушений, затрудняющих использование КИ и проведение слухоречевой реабилитации.

Наличие правильно организованной слухоречевой реабилитации, обязательно предполагающей, кроме интенсивных занятий с сурдопедагогом, наличие речевой среды и активное участие родителей.

Определение детей с кохлеарной имплантацией в организации образования

Показаниями к определению детей с кохлеарной имплантацией КИ в общеобразовательные дошкольные и школьные организации образования (детские сады и школы) являются:

- имплантирование в возрасте до 3-х лет, со слуховым опытом до имплантации (приобретенное снижение слуха, либо прогрессирующее снижение слуха);
- дети, с врожденной глухотой, имплантированные в возрасте до 3-х лет, с опытом постоянного ношения высококачественных слуховых аппаратов не менее 6 месяцев и включенных в процесс слухоречевой реабилитации до имплантации;
- позднооглохшие дети без ограничения возраста, имплантированные своевременно (не более 1 года) после потери слуха.

При направлении детей в общеобразовательные организации образования у них были сформированы навыки восприятия и использования устной (фразовой) речи для общения.

Противопоказаниями к направлению детей с кохлеарной имплантацией в общеобразовательные организации являются:

- кохлеарная имплантация после 3-х лет;
- нарушения интеллекта;
- другие противопоказания общие для детских организаций образования.

Примечание: После 6-12 месяцев правильно организованной и эффективной реабилитации при наличии положительной динамики слухоречевого развития детям рекомендуется посещать массовые и речевые детские сады и параллельно должны вестись дополнительные, индивидуальные занятия с сурдопедагогом и логопедом, имеющим опыт работы с детьми со смешанными расстройствами слуха и речи.

У детей, имплантированных в возрасте старше 3-х лет, которые имеют сопутствующие расстройства (интеллекта, памяти, внимания, общения, нервно-мышечной системы и др.) не имели слухового опыта и опыта систематических занятий с сурдопедагогом, развитие слуховых навыков с КИ, речи, языковой системы происходит более медленными темпами. Им рекомендуется более длительное посещение детского сада для слабослышащих детей и постоянные дополнительные индивидуальные занятия с сурдопедагогом, логопедом, дефектологом. Часть этих детей по окончании детского сада для слабослышащих готовы к обучению в мас-

совой или речевой школе при дополнительной поддержке сурдопедагога, логопеда.

Дети с кохлеарной имплантацией, обучающиеся в общеобразовательных организациях инклюзивного типа, получают коррекционно-педагогическую поддержку в логопедических пунктах, кабинетах психолого-педагогической коррекции и реабилитационных центрах.

Показаниями к определению детей с кохлеарной имплантацией в специальные (коррекционные) организации образования для детей с нарушениями речи (речевые детские сады (группы), школы (классы) являются:

- имплантирование в возрасте от 3-х до 4-х лет с опытом постоянного ношения качественных слуховых аппаратов не менее 6 месяцев до кохлеарной имплантации;
- имплантирование после 4-5 лет, если до имплантации, дети пользовались остаточным слухом в слуховых аппаратах.

Показаниями к определению детей с кохлеарной имплантацией в специальные (коррекционные) организации образования для слабослышащих и позднооглохших принимаются дети:

а) в I отделении (программа А) – дети с кохлеарной имплантацией, имеющие ограниченный словарный запас и владеющие простой фразой или элементами фразовой речи, с нарушениями звукопроизношения, слоговой структуры и аграмматизмами;

б) во II отделении (программа Б) принимаются дети с глубоким речевым недоразвитием (ограниченный словарный запас на уровне лепета и лепетных слов, несформированность фразовой речи, значительные затруднения в понимании устной речи).

При специальной (коррекционной) организации образования для незлышащих, слабослышащих и позднооглохших детей (1-2 отделения) могут создаваться дошкольные отделения с трехлетнего возраста. Прием детей осуществляется на основании заключения и направления психолого-медико-педагогической консультации (ПМПК). Работа в дошкольных группах строится в соответствии с Правилами организации дошкольных организациях образования и группах для детей с нарушениями слуха.

В первый класс 1-го и II-го отделений зачисляются дети с кохлеарной имплантацией, получившие дошкольную подготовку и достигшие функциональной школьной зрелости по заключению и направлению психолого-медико-педагогической консультации.

Для детей 6-7 лет с кохлеарной имплантацией; не получающих слухоречевой дошкольной подготовки, организуется подготовительный (нулевой) класс.

В случае отсутствия специальной организации для детей с кохлеарной имплантацией в области их проживания, для них могут открываться специальные классы в общеобразовательных (инклюзивных) организациях образования.

Направление детей в дошкольные и школьные общеобразовательные (инклюзивные), специальные (коррекционные) организации образования для детей с нарушениями речи, слабослышащих и позднооглохших детей, кабинеты психолого-педагогической коррекции, реабилитационные центры, кабинеты коррекции и инклюзивного образования производится органами образования на основании заключения и рекомендаций психолого-медико-педагогической консультации и с согласия родителей (и иных законных представителей).

Директор организации образования несет личную ответственность за прием детей в специальную (коррекционную) организацию образования в соответствии с порядком, установленной Инструкцией по определению детей с ограниченными возможностями в развитии в организации образования.

Если в процессе учебной работы выявляется необходимость перевода ребенка в другие специальные (коррекционные) или общеобразовательные организации образования, организация образования (школьный психолого-педагогический консилиум) обязана оформить документы и соответствующее представление (Заключение консилиума) для его повторного обследования в ПМПК.

Внедрение кохлеарной имплантации сегодня требует развитой системы оказания сурдологической помощи и сурдопедагогического сопровождения, подготовленных не только врачей-сурдологов, но и сурдопедагогов (специальных педагогов), умеющих работать с данной категорией детей и принятия ряда нормативных правовых документов.

Национальным научно-практическим центром коррекционной педагогики Министерства с 2008 года в рамках бюджетного финансирования ведутся исследования по слухоречевой реабилитации детей с кохлеарными имплантами.

Проведен республиканский семинар для врачей сурдологических кабинетов, сурдопедагогов специальных организаций.

*Департамент среднего образования
Республиканская психолого-медико-педагогическая консультация*

Методические рекомендации по определению детей с аутизмом в организации образования.

(Письмо МОиН №4-02-4/1435 от 28 мая 2010 г.)

1. Настоящие рекомендации предусматривают определение детей с **аутизмом** для охвата обучением в организации образования.

2. Детский аутизм – это нарушение психического развития, проявляющееся врожденными нарушениями или трудностями общения, социального взаимодействия и стереотипными формами поведения.

3. Возможности к обучению в организациях образования и социальная адаптация детей с аутизмом могут существенно различаться в зависимости от степени выраженности аутизма. У детей с легкой формой аутизма обучаемость и социальная адаптация могут быть более высокими, чем у детей с тяжелым аутизмом. Своеобразие и особенности психического развития при различных вариантах аутизма у детей обнаруживают разные возможности и прогноз их обучения по программам общих и специальных организаций образования.

4. Дети с аутизмом в зависимости от интеллектуальных возможностей и поведенческих особенностей могут обучаться и воспитываться как по программам общеобразовательных, так и специальных (коррекционных) организаций образования. Аутичные дети, способные усваивать образовательные стандарты, но имеющие выраженные поведенческие (психопатоподобные) нарушения, обучаются на дому. Дети, у которых аутизм сочетается с тяжелыми интеллектуальными и коммуникативными нарушениями получают психолого-педагогическую помощь только в кабинетах психолого-педагогической коррекции и реабилитационных центрах, а также организациях социальной защиты населения.

5. Определение аутичных детей в общеобразовательные (инклюзивные) и специальные (коррекционные) организации образования проводится на основе комплексного обследования их в психолого-медико-педагогических консультациях. В результате обследования выявляются уровень и особенности психического развития ребенка, его возможности к овладению того или иного типа образовательной программы, определяются адекватные условия обучения и воспитания (тип, вид образовательной организации).

Характеристика детей с аутизмом и оценка их возможностей в обучении

6. Диагностика детского аутизма осуществляется в соответствии с диагностическими критериями аутизма Международной классификации болезней 10 пересмотра (МКБ-10). К ним относятся:

- 1) проявления аномального развития в возрасте до 3-х лет;
- 2) качественные нарушения социального взаимодействия: - отсутствие, слабость или трудности поддержания зрительного контакта;
 - отсутствие или ограниченное использование мимики, жестов, странное положение тела, выражение лица (отрешенное или напряженное);
 - безразличное отношение к окружающим, к их эмоциональным и речевым обращениям, в том числе на имя, сопротивление попыткам привлечь к совместному эмоциональному общению, игре, обучению, выполнению социальных навыков (опрятности, самообслуживания);
 - отсутствие или значительно сниженная способность к установлению (адекватным для умственного развития способом и несмотря на наличие необходимой возможности) социальных отношений с людьми;
 - отсутствие или ограниченные (социально неадекватные) контакты с детьми; неспособность к совместной ролевой игре со сверстниками;
- 3) качественные нарушения коммуникации (речевого общения):
 - задержка или полное отсутствие речи, не сопровождающееся попыткой компенсировать это альтернативными способами коммуникации, такими как жесты, мимика и другие;
 - неспособность начать или поддержать разговор (вне зависимости от наличия речевых навыков), неспособность обмениваться репликами при общении с другими людьми;
 - стереотипное и повторяющееся использование языка – эхолалии, штампы, цитирование, употребление слов и фраз в неизменной форме; отсутствие личных местоимений и другие;
 - аномалии в высоте тона голоса, ударения, скорости, ритме и интонации речи;
- 4) ограниченные, повторяющиеся и стереотипные модели поведения, интересов и действий:
 - стереотипные и повторяющиеся движения: бесцельная двигательная активность, движения рук, ног, тела (вертлявость, хлопанье, взмахи, бег по кругу, вращение вокруг себя, действия с предметами и прочее);
 - настойчивое требование соблюдения специфических, не функциональных ритуалов и заведенного установившегося порядка;
 - стереотипные и повторяющиеся игры, занятия и интересы;
 - захваченность и всепоглощенность стереотипными и ограниченными интересами;
- 5) клиническая и психологическая картина не соответствует другим нарушениям психического развития: нарушениям слуха, речи (сенсорная алалия), реактивному нарушению привязанности или расторможенному нарушению привязанности, которые сопровождаются вторичными социоэмоциональными проблемами, умственной отсталостью с эмоцио-

нальным/поведенческим нарушением, шизофренией с необычно ранним началом и синдромом Ретта.

Примечание: При установлении диагноза «детский аутизм» необходимо руководствоваться диагностическими критериями в полной версии МКБ-10, а также критериями классификации К.С. Лебединской и О.С. Никольской.

7. Помимо классического детского аутизма выделяется широкий спектр расстройств аутистического круга (аутистические проявления, аутистические синдромы, расстройства аутистического спектра, атипичный аутизм, парааутистические расстройства) органического, обменного, хромосомного и психогенного происхождения, которые имеют характеристики, сходные с основным синдромом, но без полного набора критериев детского аутизма. Дети с этими нарушениями требуют аналогичного подхода при проведении диагностического обследования и оказании коррекционной помощи.

Вышеперечисленные симптомы детского аутизма могут проявляться в различной степени выраженности. Дети с аутизмом – это, разнородная по особенностям, уровню и возможностям психического развития, категория детей с ограниченными возможностями. В классификации К.С. Лебединской и О.С. Никольской выделяются четыре группы детей с аутизмом.

Первая группа детей с аутизмом отличается отсутствием речи, полем поведением, почти полным отрешением от мира. Отмечается задержанное умственное развитие с избирательным проявлением способностей в отдельных областях (группировке по цвету, форме, величине). Наблюдается мутизм (отсутствие речи при способности говорить), но внутренняя речь может существовать и развиваться. Дети могут проявлять понимание речи, иногда произносить слова и фразы. Прогноз этой группы детей может быть различным.

При оказании ранней коррекционной помощи у большинства детей отмечается положительная динамика в психоречевом и социально-коммуникативном развитии, достаточная для обучения и воспитания их в общеобразовательных или специальных (коррекционных) организациях образования.

Вторая группа детей уже вступают во взаимодействие с окружающими, но характеризуется неприятием контактов и изменений, которые не нравятся ребенку, протест может выражаться в агрессивных действиях к окружающим или самим себе. Типично большое количество двигательных стереотипии, разнообразных страхов. Отмечается активное стремление к сохранению постоянства окружающей среды, коммуникативных и речевых форм. Речь – фразовая, но стереотипная; имеются значительные

трудности использования речевых средств в общении, социальном взаимодействии. Выражено различие вербального и невербального интеллекта; невербальный может быть в норме, в то время как вербальный значительно снижен. Характерны трудности самостоятельного осмысления социального смысла и установление причинно-следственных связей; формальное усвоение знаний, умений, навыков с использованием их в стереотипной форме. При проведении своевременной коррекционной работы возможна существенная динамика в продвижении этих детей. Дети этой группы чаще всего способны к обучению по программам общеобразовательных организаций или для детей с задержкой психического развития и нарушениями речи.

Третья группа. Проблемы развития этих детей проявляются, прежде всего, в поведении, общении и социальном взаимодействии. Дети этой группы отличаются чрезмерной поглощенностью одними и теми же занятиями и интересами. Им не нужна обратная связь, они редко заботятся о том, чтобы быть понятым. Они не умеют приспособить свои потребности к меняющимся обстоятельствам, что, чаще всего, проявляется экстремальной конфликтностью поведения, негативизмом, упрямством, стремлении делать назло. Отмечается раннее речевое и ускоренное интеллектуальное развитие, хорошая память. Раннее проявление интереса к «интеллектуальным» занятиям. Высокие достижения в отдельных абстрактных знаниях сочетается с трудностями социального понимания происходящего. Дети часто не чувствуют подтекста-ситуации, проявляют большую социальную наивность.

Дети этой группы, как правило, не испытывают затруднений в усвоении образовательных программ, но требуют индивидуального подхода в обучении и воспитании и нуждаются в психологической помощи с целью преодоления трудностей общения и социального взаимодействия.

У детей *четвертой группы* аутизм выражен в наиболее легкой форме и проявляется лишь трудностями организации общения и взаимодействия. Дети этой группы отличаются повышенной чувствительностью и заторможенностью в контактах. Их проблемы особенно проявляются при реальном взаимодействии с посторонними людьми, при попытках организовать сложные взаимодействия. Отрицательная оценка со стороны взрослых или детей вызывает страх несостоятельности, тревожность, отказ от дальнейшего социального развития. У детей нередко наблюдается задержка умственного и речевого развития. Характерно замедленное восприятие обращенной речи. Речь связная, но нередко бедна, смазанная, аграмматичная. Отмечаются малая понятливость в простейших социальных ситуациях; проявления отдельных способностей, связанные обычно с невербальной сферой: музыкой или конструированием. При целена-

правленном взаимодействии и обучении часто выявляется быстрая пресыщаемость и утомляемость.

Дети четвертой группы имеют наилучший прогноз по сравнению с детьми предыдущих групп. При оказании психолого-педагогической помощи с раннего возраста, дети способны обучаться в общеобразовательных школах. При контактах с таким ребенком требуется индивидуальный подход: эмоционально поддерживать (часто хвалить) ребенка, не торопить при выполнении устных и письменных заданий, повторно объяснять свои инструкции и требования, если ребенок их не понял, избегать отрицательной оценки деятельности ребенка повышенным тоном, публично и прочих.

Определение детей с аутизмом в общеобразовательные и специальные (коррекционные) организации образования

8. Показанием к определению детей с аутизмом в общеобразовательные организации образования (детские сады и школы) является детский аутизм легкой степени выраженности (3 и 4 групп) с достаточным уровнем умственного, речевого и социально-коммуникативного развития, не препятствующий усвоению общеобразовательной программы и выполнению общепринятых норм поведения в коллективе.

Примечание. Эти дети поступают в школу или детский сад на общих основаниях: (без сообщения заключения ПМПК «детский аутизм»). Родителям предлагаются рекомендации по проведению психокоррекционной работы с ребенком в условиях кабинетов психолого-педагогической коррекции, реабилитационных центров или школы и детского сада (дошкольный или школьный психолог проводит коррекционную работу по запросу родителей в связи с трудностями общения и социального взаимодействия у ребенка).

9. Показанием к определению детей с аутизмом в инклюзивные организации дошкольного образования (массовые детские сады), а также в детские сады и группы для детей с задержкой психического развития является детский аутизм умеренной степени выраженности – дети 1 и 2 группы, которые могут быть организованы в рамках общего режима в детском саду: самостоятельное, ограниченное или пассивное выполнение с помощью взрослых навыков опрятности, самообслуживания, некоторых норм поведения.

10. Показанием к определению детей с аутизмом в школьные общеобразовательные инклюзивные организации образования (общеобразовательные (массовые) школы) является детский аутизм умеренной степени выраженности (2 и 4 группы), при котором уровень интеллектуального, речевого и социально-коммуникативного развития достаточен для само-

стоятельного (или с организующей и индивидуальной помощью) усвоения программы общеобразовательной школы, выполнения правил поведения на уроках и требований учителя.

11. Показания к определению детей с аутизмом в специальные (коррекционные) организации образования.

В зависимости от уровня интеллектуального и речевого развития дети с аутизмом могут получать образовательные услуги в различных видах организаций специального образования:

1) дети с различной степенью выраженности аутизма (1-4 групп), имеющие общую и специфическую задержку психического развития, получают образовательные услуги в дошкольных и школьных специальных (коррекционных) организациях образования для детей с задержкой психического развития;

2) дети с различной степенью выраженности аутизма (1-4 групп), имеющие нарушения речи, получают образовательные услуги в дошкольных и школьных специальных (коррекционных) организациях образования для детей с нарушениями речи. Эти дети имеют выраженные трудности в понимании и гибком использовании речи в общении и социальном взаимодействии;

3) дети с различной степенью выраженности аутизма (1-4 групп), интеллектуальная недостаточность при котором может быть приравнена к легкой или умеренной умственной отсталости, получают образовательные услуги в дошкольных и школьных специальных (коррекционных) организациях образования для детей с нарушением интеллекта (умственной отсталостью);

4) дети с различной степенью выраженности аутизма, интеллектуальная недостаточность при котором может быть приравнена к тяжелой или глубокой умственной отсталости получают образовательные услуги в кабинетах психолого-педагогической коррекции, реабилитационных центрах, организациях социальной защиты.

12. Противопоказаниями к определению детей с аутизмом в общие и специальные (коррекционные) организации образования являются:

1) аутизм в рамках текущего (процессуального) психического заболевания (шизофрении), при котором наблюдаются другие тяжелые нервно-психические нарушения, психопатоподобные расстройства, препятствующие пребыванию ребенка в детском коллективе;

2) частые судорожные припадки;

3) стойкий энурез и энкопрез (для интернатных организаций). *Примечание: Дети, страдающие указанными заболеваниями (1), в зависимости от состояния, периодически направляются для лечения в центры психического здоровья, при длительной ремиссии и улучшении состояния эти*

дети могут получать образовательные услуги в организациях образования или обучаться на дому. Заключение о возможности посещения ребенком организации образования или необходимости его обучения на дому предоставляет центр психического здоровья.

Порядок организации и условия обучения аутичных детей в общеобразовательных и специальных (коррекционных) организациях образования

13. С учетом интересов родителей (законных представителей) и наличия контингента в общеобразовательных и специальных (коррекционных) дошкольных и школьных организациях образования для аутичных детей могут быть открыты:

- классы (группы) с совместным пребыванием с другими детьми, где в одном классе (группе) могут обучаться не более двух детей с аутизмом;
- специальные классы (группы) с наполняемостью не более 6 детей с аутизмом.

Примечание: пребывание детей с аутизмом в отдельных классах (группах) в общеобразовательных и специальных организациях (за исключением случаев с тяжелым аутизмом) должно быть временным – на период времени, необходимый для усвоения детьми элементарных навыков общения и норм поведения в детском коллективе (период адаптации).

14. Обучение аутичных детей в общеобразовательных или специальных (коррекционных) детских садах или школах осуществляется с учетом их индивидуальных особенностей. Индивидуальный подход реализуется в вариативном и гибком изучении образовательной программы, применении индивидуальных методов и приемов воспитания и обучения детей с аутизмом.

15. Допускается в период адаптации (испытательный срок – с начала обучения в течение 2-4 месяцев) ограниченное использование аутичным ребенком речевых и иных средств общения, избирательное (неполное) выполнение ребенком требований учителя и усвоение программы, проявление полевого поведения, стереотипных форм поведения и дезадаптивных реакций (крик, плач, неадекватный смех и прочее). В случае сохранения выраженных трудностей обучения и поведения после испытательного срока, детский сад или школа направляет ребенка в ПМПК для решения вопроса условий его дальнейшего обучения.

Дети с аутизмом в общеобразовательных и специальных (коррекционных) организациях образования обеспечиваются психолого-педагогической коррекционной поддержкой (сопровождением), которая осуществляется психологом, специальным и социальным педагогами дошкольной и школьной организации, а также психолого-педагогическим

консилиумом организации образования, (специальным педагогом – если в общеобразовательном детском саду находится – 6, а в школе – 10 и выше детей с аутизмом или других детей с ограниченными возможностями). В других случаях психолого-педагогическая помощь и сопровождение аутичного ребенка осуществляется вне общеобразовательной организации – в кабинетах психолого-педагогической коррекции, реабилитационных центрах и других организациях специального образования.

Если в процессе обучения аутичного ребенка возникает необходимость перевода ребенка в другие специальные (коррекционные) или общеобразовательные организации образования, детский сад или школа (психолого-педагогический консилиум) обязаны оформить документы и соответствующее представление (заключение консилиума) для его повторного обследования в ПМПК.

*Департамент
дошкольного и среднего образования
Национальный научно-практический центр
коррекционной педагогики*

Методические рекомендации по организации психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями

1. Общие положения

1. Настоящие рекомендации подготовлены для создания условий по оказанию равного доступа к образовательным услугам путем организации психолого – педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями в развитии дошкольного и школьного возраста.

2. Психолого-педагогическое сопровождение является особым видом помощи и поддержки ребенку, обеспечивающим его развитие в условиях образовательно-воспитательного процесса, и представляет собой целостную, системно организованную деятельность специалистов, которые создают социально-психологические и педагогические условия для успешного обучения и развития каждого ребенка в соответствии с его возможностями и потребностями.

3. Основными задачами психолого-педагогического сопровождения являются:

- 1) организация ранней коррекции нарушений развития детей (с момента выявления);
- 2) помощь (содействие) ребенку и его семье в решении актуальных задач развития, обучения, социализации;
- 3) психологическое обеспечение образовательных и воспитательных программ;
- 4) развитие психолого-педагогической компетентности (психологической культуры) педагогов, воспитанников, родителей;
- 5) мониторинг результативности коррекционно-развивающей, воспитательной работы и обучения ребенка (психолого-педагогический мониторинг).

4. Психолого-педагогическое сопровождение осуществляется на разных уровнях образования:

- 1) дошкольное образование – ранняя диагностика и коррекция нарушений в развитии, обеспечение готовности к школе;
- 2) начальная школа – определение готовности к обучению в школе, обеспечение адаптации к школе, повышение заинтересованности школьников в учебной деятель-

ности, развитие познавательной и учебной мотивации, развитие самостоятельности и самоорганизации, поддержка в формировании желания и «умения учиться», развитии творческих способностей каждого ученика с учетом индивидуальных особенностей и потенциальных возможностей;

3) основная школа – сопровождение перехода ученика в основную школу, адаптация к новым условиям обучения, поддержка в решении задач личностного и ценностно-смыслового самоопределения и саморазвития, помощь в решении личностных проблем и проблем социализации, формирование жизненных навыков, профилактика неврозов, помощь в построении конструктивных отношений с родителями и сверстниками;

4) средняя школа – помощь ученику в профильной ориентации и профессиональном самоопределении, поддержка в решении экзистенциальных проблем (самопознание, поиск смысла жизни, достижение личной идентичности), развитие временной перспективы, способности к целеполаганию, развитие психосоциальной компетентности.

5. Основными принципами психолого-педагогического сопровождения являются:

1) комплексный, междисциплинарный подход к решению любой проблемы развития ребенка;

2) непрерывность сопровождения развития ребенка в образовательном процессе;

3) информационно-методическое обеспечение процесса сопровождения;

4) социально-педагогическое и психологическое проектирование (прогнозирование) сопровождающей деятельности;

5) активное привлечение родителей, педагогического и детского коллектива в мероприятия по психолого-педагогическому сопровождению детей с ограниченными возможностями в развитии.

2. Организация психолого-педагогического сопровождения

6. Психолого-педагогическое сопровождение ребенка с ограниченными возможностями в развитии организуется на основании заключения и рекомендаций психолого-медико-педагогической консультации (далее – ПМПК) и может осуществляться как внутри организации образования штатными специалистами (специальным педагогом, психологом, учителем-логопедом, социальным педагогом, специалистом ЛФК и другими), так и вне организации образования специалистами специальных организаций (кабинета психолого-педагогической коррекции, реабилитационного центра, кабинета коррекции и инклюзивного образования, а также педагогами специальных (коррекционных) организаций образования) на договорной основе.

7. Психолого-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями внутри организации образования осуществляет психолого-педагогический консилиум (далее – педконсилиум).

8. Психолого-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями в развитии вне организации образования (в соответствии с рекомендациями ПМПК) организует и контролирует специальный педагог (выполняющий функцию координатора).

9. Основными направлениями психолого – педагогического сопровождения ребенка являются:

1) комплексное изучение особенностей психофизического развития ребенка, выявление потребностей в конкретных коррекционных психолого-педагогических мероприятиях;

2) разработка и реализация индивидуальной программы коррекционно-развивающей работы, адекватной возможностям и потребностям ребенка;

3) проведение индивидуальной, подгрупповой, групповой коррекционно – развивающей работы;

4) консультативная и просветительская деятельность;

5) научно-методическая деятельность (организация и проведение семинаров-практикумов, совещаний; обобщение опыта работы в форме докладов, выступлений; разработка методических рекомендаций);

6) осуществление психолого-педагогического мониторинга.

10. Разработка комплексных индивидуальных программ коррекционно-развивающей работы (ИПР) осуществляется коллегиально всеми членами психолого-педагогического консилиума или внешней группой сопровождения.

При необходимости выполняется адаптация учебных программ или составляются индивидуальные учебные программы по предметам учебного плана. Определение содержания индивидуальных программ коррекционно-развивающей работы и учебных программ осуществляется с учетом уровня интеллектуального развития, индивидуальных особенностей, компенсаторных возможностей ребенка, а не его возраста.

При организации образовательного процесса необходимо предусмотреть щадящий охранительно-педагогический режим (избегать требований, превышающих возможности детей с проблемами в развитии, обучения без учета жизненных перспектив ребенка и практических потребностей, а также не занижать требования к каждому ребенку индивидуально).

Каждый член группы психолого-педагогического сопровождения должен соблюдать профессиональную этику, не распространять сведения, полученные в результате психолого-педагогического обследования,

консультативной работы или других видов деятельности, если это может нанести вред ребенку или его семье.

11. Специалист сопровождения принимает участие в разработке образовательной программы учреждения, программы развития, проектировании системы управления, проводит экспертизу и анализ планов учебной и воспитательной работы, решений, принимаемых педагогическими советами и руководством образовательных учреждений, а также текущего состояния образовательного процесса с точки зрения их психологической обоснованности и практической эффективности в развитии и воспитании личности и учебных групп, вносит соответствующие предложения руководству, отдельным работникам по управлению учреждением.

12. Педагог-дефектолог проводит углубленное обследование детей с ограниченными возможностями, определяет план коррекционно-развивающей работы с каждым ребенком, реализует его, прослеживает динамику развития воспитанников; оказывает организационно-методическую помощь педагогическим работникам по вопросам интегрированного обучения и воспитания детей.

13. Педагог-психолог проводит психокоррекционную работу с целью устранения выявленных отклонений:

- с детьми с нарушениями эмоциональной сферы проводит занятия по социально-эмоциональному развитию;
- с детьми, испытывающими трудности в общении – занятия по формированию коммуникативных умений;
- с детьми, имеющими поведенческие нарушения – занятия, нормализующие поведенческие реакции.

Психолог оказывает психологическую помощь семьям детей с ограниченными возможностями в развитии, способствует поддержанию благоприятного психологического климата в коллективе организации образования.

14. Педагог-логопед выявляет речевые нарушения детей и проводит коррекционную работу по их преодолению, участвует в работе по развитию речевых навыков в общеобразовательной среде.

15. Учитель и воспитатель планируют, организуют и проводят образовательную работу по обеспечению полноценного психического развития детей на основе изучения их индивидуальных особенностей, интересов и способностей, осуществляют педагогическую деятельность в тесном контакте с педагогом-дефектологом и другими специалистами, участвующими в психолого-педагогическом сопровождении.

16. Музыкальный руководитель организует и осуществляет работу со всеми детьми по эстетическому и музыкальному воспитанию с учетом

индивидуальных особенностей детей. Планирует различные виды деятельности коррекционной направленности: музыкально-дидактические игры, музыкально – ритмические движения, задания на ориентировку в пространстве и пр.

17. Инструктор ЛФК осуществляет физическое воспитание детей с учетом их физической подготовленности, индивидуальных особенностей и состояния здоровья, приобщает детей к здоровому образу жизни, проводит с ними коррекционную работу, направленную на нормализацию дыхания, укрепление моторики, развитие зрительно-моторной координации и другие.

18. Педагогическому коллективу организации образования, осуществляющему обучение и воспитание детей с ограниченными возможностями, необходимо пройти обучение на курсах повышения квалификации по вопросам организации и осуществлению инклюзивного образования, знать основы специальной педагогики и психологии, иметь четкое представление об особенностях психофизического развития детей с ограниченными возможностями, методиках и технологиях организации образовательного процесса.

3. Условия психолого-педагогического сопровождения для воспитания и обучения детей с ограниченными возможностями

19. Основными условиями психолого-педагогического сопровождения являются:

1) создание адаптивной и коррекционно-развивающей среды в организации образования, позволяющей обеспечить полноценную личностную самореализацию детей и полноценное усвоение общеобразовательных и специальных образовательных программ;

2) создание надлежащих материально-технических условий для физического доступа и обучения детей с ограниченными возможностями в развитии (специальное оборудование, приспособления, вспомогательные и технические средства, современные наглядно-дидактические материалы) в соответствии с нормативами минимальных требований к материально-техническому и учебно-методическому оснащению и обеспечению организаций образования для детей с ограниченными возможностями в развитии;

3) оснащение кабинетов учителя-дефектолога, педагога-психолога, учителя-логопеда, других специалистов, обеспечивающих психолого-педагогическое сопровождение детей, коррекционно-развивающим оборудованием, средствами обучения (в том числе техническими), специальной учебно-методической и дидактической литературой;

4) обеспечение библиотеки специальными образовательными и коррекционно-развивающими программами, специальной методической и учебной литературой.

20. Эффективность психолого – педагогического сопровождения определяется по данным психологической, педагогической, медицинской диагностики и по общим показателям:

1) удовлетворенность ребенка и родителей пребыванием в организации образования;

2) уверенность ребенка (тенденция к формированию позитивной, адекватной Я-концепции);

3) способность ребенка к сотрудничеству с другими детьми (группы, класса, детского сада, школы), со взрослыми;

4) успешность в овладении адекватными возрастному этапу и особенностям ребенка видам деятельности.

21. Для определения эффективности психолого-педагогического сопровождения возможно использование метода катамнеза. Сбор данных организуется через полгода после начала психолого-педагогического сопровождения ребенка, а затем раз в год.

22. Примерная схема сбора катамнеза:

1) фамилия, имя ребенка;

2) возраст;

3) соматический статус;

4) психический статус;

5) приоритетные интересы в отношении к разным видам деятельности;

6) характер адаптации по мнению специалистов;

7) характер адаптации ребенка по мнению родителей.

23. Дети с ограниченными возможностями в развитии находятся с нормально развивающимися сверстниками постоянно на протяжении всего дня, за исключением времени коррекционных занятий. Независимо от степени выраженности нарушений они включаются в проведение воспитательных, культурно-развлекательных, спортивно-оздоровительных и иных досуговых мероприятий вместе с нормально развивающимися детьми.

4. Организация работы с родителями для психолого-педагогического сопровождения

24. Специалисты организации образования, обеспечивающие психолого-педагогическое сопровождение ребенка с ограниченными возможностями в развитии, организывают работу с родителями в целях реализации широких потенциальных возможностей семьи в обучении и воспитании ребенка с ограниченными возможностями.

25. Основные задачи работы с семьей ребенка:

1) формирование у родителей адекватного отношения к своему ребенку, активной позиции к его воспитанию в семье;

2) оказание помощи родителям в овладении способами взаимодействия с ребенком, приемами и методами его воспитания и обучения в условиях семьи;

3) активное привлечение родителей к коррекционно-развивающей работе с детьми;

4) психолого-педагогическое просвещение родителей, изучение их психолого-педагогических потребностей.

26. Работа с родителями проводится в разнообразных формах:

- индивидуальные беседы и консультации;
- родительский лекторий;
- дни открытых дверей;
- семинары и другие мероприятия.

27. Родители (и иные законные представители) детей с ограниченными возможностями вправе:

1) участвовать в разработке и реализации индивидуальных образовательных и коррекционных программ;

2) присутствовать на учебных и коррекционных занятиях;

3) получать консультативную помощь;

4) получать полную и достоверную информацию о результатах проведения коррекционно-развивающего и образовательного процесса.

Правила деятельности психологической службы в организациях среднего образования

1. Общие положения

1. Настоящие Правила регулируют деятельность Психологической службы в организациях среднего образования (далее – Психологическая служба).

2. Психологическая служба осуществляется в рамках Конституции Республики Казахстан, Закона Республики Казахстан от 27 июля 2007 года «Об образовании», Конвенции о правах ребенка, а также настоящих Правил.

3. Структура Психологической службы определяется типом, видом и потребностями организации образования, и количеством штатных единиц педагогов-психологов.

4. В состав Психологической службы входят педагоги-психологи, социальные педагоги, классные руководители и представители родительского комитета.

2. Цели и задачи Психологической службы в организациях среднего образования

5. Цель Психологической службы – сохранение психологического здоровья обучающихся, создание благоприятного социально-психологического климата в организации образования и оказание психологической поддержки участникам образовательного процесса.

6. Задачи Психологической службы:

1) содействие личностному и интеллектуальному развитию обучающихся, формирование способности к самовоспитанию и саморазвитию;

2) оказание психологической помощи обучающимся в их успешной социализации в условиях быстро развивающегося информационного общества;

3) обеспечение индивидуального подхода к каждому обучающемуся на основе психолого-педагогического изучения его личности;

4) проведение психологической диагностики и развитие творческого потенциала обучающихся;

5) осуществление психокоррекционной работы по решению психологических трудностей и проблем обучающихся;

- 6) охрана психического здоровья обучающихся;
- 7) оказание консультативной помощи родителям и педагогам в решении психологических проблем и в выборе оптимальных методов учебно-воспитательной работы;
- 8) повышение психолого-педагогической компетентности субъектов образовательного процесса.

3. Основные направления и содержание деятельности Психологической службы

7. Психологическая служба осуществляет свою деятельность в психодиагностическом, консультативном, просветительно-профилактическом, коррекционно-развивающем и социально-диспетчерском направлениях.

8. Психодиагностическое направление включает:

- 1) психологическую диагностику обучающихся с целью определения их психического развития;
- 2) комплексное психологическое обследование обучающихся с целью их адаптации, развития и социализации;
- 3) психологическую диагностику способностей, интересов и склонностей обучающихся;
- 4) подготовку заключений и рекомендаций по итогам психологической диагностики.

9. Консультативное направление включает:

- 1) консультирование обучающихся, родителей и педагогов по их запросам;
- 2) индивидуальное и групповое консультирование обучающихся, родителей и педагогов по проблемам личностного, профессионального самоопределения и взаимоотношений с окружающими;
- 3) оказание психологической помощи обучающимся, находящимся в состоянии стресса, конфликта, сильного эмоционального переживания;
- 4) организацию посреднической работы в разрешении межличностных и межгрупповых конфликтов.

10. Просветительно-профилактическое направление включает:

- 1) содействие профессиональному росту, самоопределению обучающихся и педагогов;
- 2) предупреждение дезадаптации обучающихся;
- 3) профилактику асоциального поведения обучающихся;
- 4) социально-психологическое сопровождение аттестации педагогов;
- 5) содействие работе методических объединений и педагогического совета и медико-психолого-педагогических консилиумов.

11. Коррекционно-развивающее направление включает:

- 1) проведение тренингов личностного роста;

2) организацию психокоррекционных и развивающих занятий по гармонизации личностного, интеллектуального, эмоционально-волевого, творческого развития обучающихся и педагогов;

3) планирование коррекции конфликтных межличностных отношений.

12. Социально-диспетчерское направление включает:

1) осуществление взаимодействия со специалистами-смежниками (врачами, дефектологами, логопедами, тифлопедагогами и другими) по решению проблем, выходящих за рамки функциональных обязанностей, профессиональной компетенции педагога-психолога и требующего участия широкого круга специалистов;

2) формирование банка данных о социально-медико-психологических службах;

3) проведение мониторинга взаимодействия со специалистами-смежниками и с заинтересованными органами по оказанию помощи в экстренных ситуациях.

13. Психологическая служба функционирует на базе кабинета педагога-психолога, размещаемого в отдельном помещении и обеспеченного необходимыми условиями для проведения комплекса диагностических, развивающих, коррекционных и профилактических видов работ с обучающимися и педагогическими работниками в индивидуальном или групповом формате.

14. Деятельность Психологической службы координируется центральным исполнительным органом в области образования, а на региональном уровне – районными, городскими, областными органами образования.

15. Работа Психологической службы осуществляется в тесном взаимодействии с педагогическими и медицинскими работниками, в том числе системы здравоохранения, органами опеки и попечительства, родительской общественностью.

16. Психологическая служба взаимодействует с методическим объединением педагогов-психологов, психологическими центрами, кафедрами и ассоциациями практических психологов и методическими кабинетами отделов образования.

17. Контроль деятельности Психологической службы обеспечивает руководитель организации образования.

4. Права и обязанности педагога-психолога

18. Педагог-психолог обязан:

1) руководствоваться в своей деятельности настоящими Правилами;

2) принимать решения в рамках своей профессиональной компетенции и квалификационных требований;

3) знать общую психологию, педагогическую психологию и общую психологию, психологию личности и дифференциальную психологию, детскую и возрастную психологию, социальную психологию, медицинскую психологию, детскую нейропсихологию, патопсихологию, психосоматику, основы дефектологии, психотерапии, сексологии, психогигиены, профориентации, профессиоведения и психологии труда, психодиагностики, психологического консультирования и психопрофилактики, новейшие достижения психологической науки в области социальной, практической и возрастной психологии;

4) применять научно-обоснованные методики диагностической, развивающей, социально-психологической, психокоррекционной и консультативно-профилактической работы;

5) знать методы активного обучения, социально-психологического тренинга общения; современные методы индивидуальной и групповой консультации, диагностики и коррекции нормального и аномального развития обучающихся;

6) планировать психологическую диагностику индивидуально-психологических особенностей обучающихся на протяжении всего периода обучения;

7) выявлять и предупреждать нарушения в становлении и развитии личности обучающихся;

8) оказывать психологическую помощь и поддержку обучающимся, педагогам, родителям в решении личностных, профессиональных и других проблем;

9) осуществлять психологическую помощь и поддержку педагогам, обучающимся, находящимся в состоянии стресса, конфликта, сильного эмоционального переживания;

10) предупреждать асоциальные действия обучающихся и осуществлять их своевременную коррекцию;

11) повышать свою профессиональную компетентность и квалификацию;

12) препятствовать проведению в организации образования психодиагностической, психокоррекционной работы лицами, не обладающими соответствующей профессиональной подготовкой;

13) способствовать гармонизации социальной сферы организации образования и осуществлять превентивные мероприятия по профилактике возникновения социальной дезадаптации;

14) составлять психолого-педагогические заключения по материалам исследовательских работ;

15) участвовать в планировании и разработке развивающих и коррекционных программ;

16) определять степень отклонений (умственных, эмоциональных) в развитии обучающихся, воспитанников, а также различного вида нарушений социального развития и проводить их психолого-педагогическую коррекцию;

17) формировать психологическую культуру обучающихся, воспитанников, педагогических работников и родителей (лиц, их заменяющих).

19. Педагог-психолог имеет право:

1) выбирать формы и методы психодиагностической, консультативной, просветительско-профилактической, коррекционно-развивающей и социально-диспетчерской работы с детьми, учащимися, родителями и педагогами;

2) знакомиться с документацией по организации учебно-воспитательного процесса, личными делами обучающихся и педагогов;

3) участвовать в обсуждениях создания коррекционных и развивающих программ и новых методик психологической работы;

4) поддерживать связь с кафедрами психологии вузов и ассоциациями практических психологов;

5) выходить с предложениями в органы образования по вопросам улучшения работы Психологической службы;

6) принимать участие в работе педагогического и методического Совета, предметных кафедр и медико-психолого-педагогического консилиума.

20. Педагог-психолог организации образования должен иметь высшее образование по специальности «Психология и педагогика» или педагогическое образование с дополнительным образованием, полученным на специальном факультете переподготовки по специальности «Практическая психология», высшее педагогическое образование с дополнительной специальностью «Психология».

21. Должностной оклад, продолжительность трудового отпуска, объем тарифицируемой педагогической нагрузки устанавливаются в соответствии с постановлением Правительства Республики Казахстан от 30 июля 2008 года за № 77 «Об утверждении типовых штатов работников организаций образования и перечня должностей педагогических работников и приравненных к ним лиц».

5. Ответственность педагога-психолога

22. Педагог-психолог несет персональную ответственность:

1) за достоверность результатов психологического диагностирования, адекватность используемых диагностических и коррекционных методов, обоснованность рекомендаций и заключений, конфиденциальность психологической информации;

2) за ведение и сохранность учетно-отчетной документации Психологической службы;

3) за соблюдение профессиональной психологической этики;

4) за сохранность материально-технических средств, вверенных ему для работы Психологической службы.

23. Педагог-психолог по административной линии подчиняется руководителю организации образования, по профессиональной линии – специалистам, курирующим деятельность психологической службы в районных (городских) отделах и областных управлениях образования.

6. Документация Психологической службы

24. Психологическая служба должна иметь следующую документацию:

1) правила организации деятельности психологической службы в организациях среднего образования;

2) перспективный план работы Психологической службы, утвержденный руководителем организации образования;

3) программы психологического диагностирования, психологических тренингов, развивающей и коррекционной работы;

4) методические разработки психологических занятий, тренингов и других форм психологической работы;

5) перечень и банк данных психодиагностических методик;

6) индивидуальные карты психологического развития обучающихся; групповые психологические портреты;

7) результаты психологического обследования, заключения и рекомендации;

8) журнал регистрации учета видов работ Психологической службы (психодиагностической, развивающей, коррекционной, просветительской, экспертной, методической работы, индивидуальных и групповых консультаций, запросов на психологические услуги);

9) аналитические отчеты о деятельности Психологической службы за установленные периоды (квартал, полугодие, год).

25. Отчет Психологической службы включается в отчетную документацию организации образования.

**Типовые правила деятельности общеобразовательных организаций
(начального, основного среднего и общего среднего)**

1. Общие положения

1. Настоящие Типовые правила деятельности общеобразовательных организаций (начального, основного среднего и общего среднего) (далее – Правила) разработаны в соответствии с Законом Республики Казахстан от 27 июля 2007 года «Об образовании» и определяют порядок деятельности организаций, реализующих общеобразовательные программы начального, основного среднего и общего среднего образования (далее – организации образования), независимо от форм их собственности и ведомственной подчиненности, за исключением автономной организации образования «Назарбаев Интеллектуальные школы».

2. Основные задачи организаций образования:

1) создание условий для развития функциональной грамотности учащихся через освоение образовательных программ, направленных на формирование и развитие компетентной личности;

2) обеспечение получения обучающимися базисных основ наук, предусмотренных соответствующим государственным общеобязательным стандартам образования;

3) развитие творческих, духовных и физических возможностей личности, формирование прочных основ нравственности и здорового образа жизни;

4) воспитание гражданственности и патриотизма, любви к своей Родине – Республике Казахстан, уважения к государственным символам и государственному языку, почтения народных традиций, нетерпимости к любым антиконституционным и антиобщественным проявлениям;

5) воспитание личности с активной гражданской позицией, формирование потребностей участвовать в общественно-политической, экономической и культурной жизни республики, осознанного отношения личности к своим правам и обязанностям;

6) приобщение к достижениям отечественной и мировой культуры, изучение истории, обычаев и традиций казахского народа и других национальностей, проживающих в Республике Казахстан.

3. Основными видами организаций образования являются школа, малокомплектная школа, гимназия, лицей, профильная школа.

4. В зависимости от содержания образовательных учебных программ с учетом потребностей и возможностей личности, создания условий доступности получения каждого уровня образования обучение осуществляется в форме очного, заочного, вечернего, экстерната и дистанционной форме обучения для детей с ограниченными возможностями.

5. Государство, реализуя цели инклюзивного образования, обеспечивает гражданам с ограниченными возможностями в развитии специальные условия для получения ими образования, коррекции нарушения развития и социальной адаптации на всех уровнях образования.

6. Для граждан, которые по состоянию здоровья в течение длительного времени не могут посещать организации начального, основного среднего, общего среднего образования, организуется индивидуальное бесплатное обучение на дому или в организациях, оказывающих стационарную помощь, а также восстановительное лечение и медицинскую реабилитацию.

7. В негосударственных организациях образования, реализующих платные образовательные услуги, взаимоотношения обучающегося, его родителей или иных законных представителей регулируются договором, определяющим сроки обучения, размер платы за обучение, иные условия.

8. Исключение из государственных организаций образования обучающихся допускается в исключительных случаях по решению органа государственного управления организацией образования за совершение противоправных действий, грубое и неоднократное нарушение устава организации образования.

Решение об исключении детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, принимается с согласия органов опеки и попечительства.

Получение общего среднего образования исключенных из государственных организаций образования детей продолжается в общеобразовательной школе при исправительном учреждении, вечерней и частной школе или в форме экстерната.

9. Трудовые отношения работника и организации образования регулируются трудовым законодательством Республики Казахстан.

2. Порядок деятельности организаций образования

Организации деятельности

10. Субъектами образовательного процесса являются учащиеся, педагогические работники, родители учащихся или иные законные представители.

11. Организации образования, реализующие образовательные учебные программы основного среднего, общего среднего образования, выда-

ют гражданам, прошедшим итоговую аттестацию, документы об образовании государственного образца.

12. К занятию педагогической деятельностью допускаются лица, имеющие специальное педагогическое или профессиональное образование по соответствующим профилям.

К работе в организациях образования не допускаются лица, которым педагогическая деятельность запрещена приговором суда или медицинским заключением, а также имеющие судимость, которая не погашена или не снята в установленном законом порядке.

13. Продолжительность рабочего времени работников организаций образования, для которых не установлена нормативная учебная нагрузка, устанавливается в соответствии с трудовым законодательством Республики Казахстан.

Образовательный процесс

14. Организации образования осуществляют образовательный процесс в соответствии с общеобразовательными программами уровней общего среднего образования: начального (1-4 классы), основного среднего (5-9 (10) классы) и общего среднего (10-11 (12) классы).

15. Общеобразовательные учебные программы начального образования (1 уровень) направлены на формирование личности ребенка, развитие его индивидуальных способностей, положительной мотивации и умений в учебной деятельности: прочных навыков чтения, письма, счета, опыта языкового общения, творческой самореализации, культуры поведения для последующего освоения образовательных программ основной школы.

Срок освоения общеобразовательной учебной программы начального образования – четыре года.

16. Общеобразовательные учебные программы основного среднего образования (2 уровень) направлены на освоение обучающимися базисных основ системы наук, формирование у них высокой культуры межличностного и межэтнического общения, самоопределение личности и профессиональную ориентацию.

Общеобразовательная учебная программа включает предпрофильную подготовку обучающихся.

Изучение содержания каждого предмета завершается на уровне основного среднего образования.

Срок освоения общеобразовательной учебной программы основного среднего образования – пять лет.

При переходе на двенадцатилетнее образование срок освоения общеобразовательной учебной программы основного среднего образования – шесть лет.

17. Общеобразовательные учебные программы общего среднего образования (3 уровень) разрабатываются на основе дифференциации, интеграции и профессиональной ориентации содержания образования с введением профильного обучения по естественно-математическому и общественно-гуманитарному направлениям.

Срок освоения общеобразовательной учебной программы общего среднего образования – два года.

18. С учетом интересов родителей или иных законных представителей, по согласованию с местными органами управления образования 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.

Коррекционные занятия для всех учащихся с ограниченными возможностями инклюзивных и специальных классов осуществляются специальными педагогами (олигофренопедагог, сурдопедагог, тифлопедагог, логопед). Дети с ограниченными возможностями, включенные в общий класс, обучаются по общеобразовательным программам.

19. Учебный и воспитательный процесс в организациях образования осуществляется в соответствии с рабочими учебными программами и рабочими учебными планами.

20. В организациях образования реализуются образовательные учебные программы дополнительного образования.

21. Организация образовательного процесса в организациях образования строится на основе учебного плана, регламентируется годовым календарным учебным графиком работы и расписанием занятий.

22. Учебная нагрузка, режим занятий обучающихся, воспитанников определяются утверждаемыми организациями образования положениями, подготовленными на основе государственных общеобязательных стандартов образования, санитарных правил, гигиенических нормативов, учебных планов и рекомендаций органов здравоохранения и образования.

23. В организациях образования организуется медицинское обеспечение детей и подростков.

Минимальный набор помещений медицинского пункта организаций образования включает кабинет медработника и процедурный кабинет.

Штатное расписание общеобразовательной школы включает единицу медицинского работника (медсестра, врач). Согласно действующему законодательству Республики Казахстан школьный медицинский работник своевременно повышает свою квалификацию.

При отсутствии медицинского пункта и медицинского работника в малокомплектных школах медицинское обеспечение осуществляется территориальными организациями первичной медико-санитарной помощи.

24. Расписание занятий в организации образования утверждается ее руководителем либо лицом, его заменяющим.

25. В расписании занятий указывается ежедневное количество, продолжительность и последовательность учебных занятий.

Расписание занятий в организациях образования предусматривает перерыв достаточной продолжительности для питания и активного отдыха обучающихся и воспитанников.

Продолжительность перемен между уроками для учащихся всех видов общеобразовательных организаций составляет не менее 10 минут, большой перемены (после 2 или 3 уроков) – 30 минут: вместо одной большой перемены допускается после 2 и 3 уроков устраивать две перемены по 20 минут каждая.

26. Продолжительность урока в организациях образования – срок пять минут (в специальных классах – не более сорока минут).

Учебные занятия в организациях образования начинаются не ранее восьми часов. Независимо от продолжительности учебной недели, дневная учебная нагрузка учащихся составляет не более пяти уроков в начальной школе и не более семи уроков в основной школе, не более восьми уроков в старшей школе.

27. В целях контроля за освоением обучающимися образовательных программ организации образования осуществляют текущий контроль успеваемости учащихся и промежуточную аттестацию обучающихся.

28. Организации образования самостоятельны в выборе форм, порядка и периодичности проведения текущего контроля успеваемости и промежуточной аттестации обучающихся.

29. Организации образования самостоятельны в выборе форм, средств и методов обучения, определяемых их уставами.

30. Все организации образования, независимо от форм собственности, обеспечивают знание обучающимся казахского языка как государственного, а также изучение русского языка и одного из иностранных языков в соответствии с государственным общеобязательным стандартом соответствующего уровня образования.

31. Педагогический работник проходит ежегодный медицинский осмотр, а также не реже одного раза в пять лет аттестацию.

Государственная аттестация организаций образования проводится один раз в пять лет в плановом порядке государственными органами управления образованием в соответствии с их компетенцией.

Управление организациями образования

32. Организации образования в своей деятельности руководствуются Конституцией Республики Казахстан, законами Республики Казахстан, настоящими Правилами и уставом организации образования.

Непосредственное управление организацией образования осуществляет ее руководитель.

33. Руководитель организации образования назначается на должность и освобождается от должности в порядке, установленном законодательством Республики Казахстан.

34. Руководитель организации образования несет ответственность за:

- 1) нарушение прав и свобод обучающихся, воспитанников, работников организации образования;
- 2) невыполнение функций, отнесенных к его компетенции;
- 3) нарушение требований государственного общеобязательного стандарта образования;
- 4) жизнь и здоровье обучающихся, воспитанников и работников организаций образования во время учебно-воспитательного процесса;
- 5) состояние финансово-хозяйственной деятельности, в том числе нецелевое использование материальных и денежных средств;
- 6) иные нарушения требований, предусмотренных в нормативных правовых актах и условиях трудового договора.

35. В организациях образования создаются коллегиальные органы управления.

**Приложение 5. Список статей,
опубликованных в рубрике «Инклюзивное образование»
журнала «Открытая школа» в 2012 году**

| №№ пп | № жур | Автор | Тема | Стр. |
|-----------------|----------|------------------------------------|--|-------|
| 2012 год | | | | |
| 1 | 1 | Ерсарина А.К. | Развитие инклюзивного образования в РК. | 10-13 |
| 2 | 1 | Гладышева И.В. | Инклюзивная школа: неформальный взгляд изнутри. Интервью с С. Сабитовым | 13-15 |
| 3 | 1 | Коптева М.В. | Деятельность учителя и учащихся на уроке математики в условиях инклюзивного образования. | 16-17 |
| 4 | 2 | Елисеева И.Г. | Что такое инклюзивное образование: метод, система, педагогическая инновация..? | 11-14 |
| 5 | 2 | Денисова И. | О громких словах и трудных делах. К вопросу о надомном обучении. | 14-17 |
| 6 | 2 | Бари Ю. | Мы – одна команда. Урок самопознания в 7 классе инклюзивной школы. | 17-19 |
| 7 | 3 | Береснева Л.Н., Кежегарина А.А. | Инклюзивті білім беру-білімдік жүйесін жанартудың инновациялық табу. | 12-15 |
| 8 | 3 | Сматаева Б.К. | Из опыта создания инклюзивных классов: проблемы и перспективы. | 15-17 |
| 9 | 3 | Гавриленко Л. | О роли социально-педагогического сопровождения детей раннего возраста с ограниченными возможностями. | 17-19 |
| 10 | 4 | Оразаева С., Сейсенова Г. | Қазақстан Республикасында инклюзивті білім беруді дамыту. | 12-15 |
| 11 | 4 | Садуакасова К. | Аутизм. | 16-17 |
| 12 | 4 | Ерсарина А. | Как помочь аутичному ребенку в школе. | 17-22 |
| 13 | 4 | Архарова А. | Если наши дети не такие, как ваши, это не значит, что они хуже. | 22-23 |

| №№ пп | № жур | Автор | Тема | Стр. |
|------------------|------------------|---|--|-------------|
| 14 | 5 | Аргынов А., Елисеева И., Сулейменова Р. | Образовательная интеграция в Республике Хорватия. | 8-14 |
| 15 | 5 | Елисеева И. | Встречи с международным экс- пертом. | 14-15 |
| 16 | 5 | Сапожникова Л. | Я – за инклюзию! | 15-17 |
| 17 | 5 | Минько Л. | Коррекция системных нарушений речи у детей с задержкой психи- ческого развития в условиях дет- ского дома. | 17-19 |
| 18 | 6 | Елисеева И.Г. | Об организации психолого- педагогического сопровождения детей с ограниченными возмож- ностями в развитии, включенных в общеобразовательный процесс. | 36-40 |
| 19 | 6 | Амрина Б.Б. | О выполнении «Методических рекомендаций МОН РК по опре- делению детей после кохлеарной имплантации в организации обра- зования». | 40-42 |
| 20 | 6 | Тебенова К.С. | Совершенствование содержа- ния и форм обучения студентов- дефектологов как условие укрепления кадрового потен- циала кабинетов психолого- педагогической коррекции. | 42-44 |
| 21 | 6 | Салихова С.А. | Ерекше білім алуға мұқтаж ба- лаларға оқу-тәрбие үдерісін ұйымдастыру үшін тиімді жағдай жасау. | 45-47 |
| 22 | 7 | Сулейменова Р.А. | Методологические подходы к раз- витию инклюзивного образования в Республике Казахстан. | 20-24 |
| 23 | 7 | | Рекомендации по организации ин- тегрированного (инклюзивного) образования детей с ограничен- ными возможностями развития. | 25-28 |

| №№ пп | № жур | Автор | Тема | Стр. |
|----------|----------|----------------------------------|---|-------|
| 24 | 7 | Сапожникова Л.Т. | Инклюзивті білім беру – әр баланың қажетсінулерін қанағаттандыратын, барлық балаларға қамтамасыз етумен қолдауы. | 28-29 |
| 25 | 8 | Елисеева И.Г. | О необходимости интеграции в инклюзивном образовании. | 20 |
| 26 | 8 | Каримова Р.Б. | Основные проблемы и задачи инклюзивного образования в РК. | 21 |
| 27 | 8 | Садуакасова К.З. | Принципы инклюзивного образования. | 22-23 |
| 28 | 8 | Касимова С.К., Первых О.В. | Система коррекционной помощи и профессиональная реабилитация детей с ограниченными возможностями. | 23-24 |
| 29 | 8 | Анисимова Е.Н. | Инклюзивное образование: первые шаги. | 24-25 |
| 30 | 8 | Маркелова Е.А. | Инклюзивное образование: задачи и перспективы. | 25-26 |
| 31 | 8 | М.И. Жаумбай | Инклюзивное образование: взгляд изнутри. | 26-29 |
| 32 | 8 | Информация ОФ «БОТА» | Помощь детям с особыми нуждами: вклад НПО. | 29 |
| 33 | 8 | | Методические рекомендации по организации психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями. | 30-33 |
| 34 | 9 | Малофеев Н.Н. | XXI век: векторы модернизации системы образования для детей с ограниченными возможностями здоровья. | 16-20 |
| 35 | 9 | Варенова Т.В., Лисовская Т.В. | Основные подходы к развитию инклюзивного образования в Республике Беларусь. | 21-24 |
| 36 | 9 | Карапетян С.Г. | К проблеме ранней диагностики речевых нарушений. | 24-26 |
| 37 | 9 | Орманбаева Д. | Я поведу тебя за собой. | 27-30 |
| 38 | 9 | Орманбаева Д. | НОРЕ: Другие счастливые родители. | 31 |

| №№ пп | № жур | Автор | Тема | Стр. |
|-----------------|----------|-----------------------------------|--|-------|
| 39 | 10 | Елисеева И.Г. | Об обучении умственно-отсталых школьников в условиях общеобразовательной школы. | 55-57 |
| 40 | 10 | Рсалдинова А.К., Денисова И.А. | Организация работы по повышению квалификации педагогических кадров в условиях становления инклюзивного образования в РК. | 57-61 |
| 41 | 10 | Даутова К. | Мүмкіндігі шектеулі балаларды үйден жеке оқытуды ұйымдастыру мәселелері. | 61-62 |
| 2013 год | | | | |
| 43 | 1 | Броницкая Э. | Установки родителей как фактор эффективного внедрения в Белоруси инклюзивного образования. | 60-62 |
| 44 | 1 | Ешпанова Д. | Инклюзивное образование: шанс для моего ребенка. | 62-66 |
| 45 | 1 | Сулеева М.М. | Легко ли быть матерью ребенка с особыми образовательными потребностями? (Начало) | 66-67 |
| 46 | 2 | Морозенко С.М. | Инклюзивное образование: проблемы, поиск, решения. | 60-61 |
| 47 | 2 | Сатвалдина Г.К. | Дети с задержкой психического развития в школе. | 62-63 |
| 48 | 2 | Интервью Поповой Л.А. | Я доверяла своей интуиции. | 64-66 |
| 49 | 2 | Сулеева М.М. | Легко ли быть матерью ребенка с особыми образовательными потребностями. (Окончание) | 66-67 |
| 50 | 3 | Фомина Т.В. | Об опыте работы ресурсного центра по развитию инклюзивного образования. | 30-31 |
| 51 | 3 | Ковалева И.Н. | Особенности работы педагогов в интегрированной группе. | 32-34 |
| 52 | 3 | Дергач И. | Ученики, которых не ждали. | 35-37 |
| 53 | 3 | Интервью Поповой Л.А. | Цена победы – любовь, терпение и труд. | 37-39 |

| №№ пп | № жур | Автор | Тема | Стр. |
|------------------|------------------|--|--|-------------|
| 54 | 4 | Коноплева А.Н., Лещинская Т.Л., Хруль, О.С. | Образовательная интеграция учащихся с особенностями психофизического развития и компетентность учителя. | 51-56 |
| 55 | 4 | Архарова А. | Решать, а не выносить приговор: проект организации адаптации детей с аутизмом. | 56-57 |
| 56 | 4 | Фомина Т. | Семинар по инклюзивному образованию для педагогов массовых школ. | 58 |
| 57 | 4 | Чумакова О.Ф. | Неделя толерантности: опыт гимназии № 27 г. Караганды. | 59-62 |
| 58 | 5 | Информация Комитета по защите прав детей | Вопросы инклюзии в поле зрения Правительства. | 11-12 |
| 58 | 5 | Грушевская М.С., Пашигорева И.В., Амандавлетова С.Н. | Особенности нарушений речевого развития детей дошкольного возраста. | 12-14 |
| 59 | 5 | Сивкова В.В. | Особенности абилитации детей с кохлеарной имплантацией в условиях интеграции. | 14-16 |
| 60 | 5 | Евчик Н.С., Рахманова Е.В. | Профессиональная компетенция педагога класса интегрированного обучения детей с нарушением слуха. | 16-22 |
| 61 | 5 | Уразбаева С. Казарян А. | Проекты Фонда Сорос-Казахстан в области инклюзивного образования. | 23-25 |
| 62 | 6 | Гладкая В.В. | Переподготовка педагогических работников по специальности «Интегрированное обучение и воспитание в школьном образовании»: актуальность, содержание, организация. | 48-53 |
| 63 | 6 | Кочнева М.В. | Исследовательская деятельность, направленная на создание равных условий в развитии творческих способностей детям с ОВР. | 54-56 |

Для заметок

