



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГУ»)
ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ
КАФЕДРА ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
ОБУЧЕНИЯ И ПРЕДМЕТНЫХ МЕТОДИК

**Управление инклюзивным образованием в сельских
общеобразовательных школах**

**Выпускная квалификационная работа
по направлению: 44.04.01 Педагогическое образование
Направленность (профиль): Управление образованием
Форма обучения заочная**

Проверка на объем заимствований:
89 % авторского текста

Работа рекомендована к защите
«16» 01 2024 г.
Зав. кафедрой ПППО и ПМ
 Корнеева Н.Ю.

Выполнил:
Студент группы ЗФ-309-169-2-2
Дандыбаев Жангельды Оразальевич 
Научный руководитель:
к. п. н., доцент,
Лапчинская И.В. 

Челябинск
2024

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ УПРАВЛЕНИЯ ИНКЛЮЗИВНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ В СЕЛЬСКОЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ. 11	
1.1 Понятие «инклюзивное образование» в психолого-педагогической литературе	11
1.2 Особые образовательные потребности и социальная интеграция детей с ограниченными возможностями здоровья	24
1.3 Методы и средства формирования инклюзивной культуры младших школьников сельской общеобразовательной школы	30
Выводы по первой главе.....	44
ГЛАВА 2 ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ИНКЛЮЗИВНОЙ КУЛЬТУРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В СЕЛЬСКОЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ ...	47
2.1 Изучение отношения младших школьников к одноклассникам с ограниченными возможностями здоровья	47
2.2 Разработка и реализация цикла классных часов по формированию инклюзивной культуры младших школьников	54
2.3 Оценка результативности проведенной опытно-экспериментальной работы	61
Выводы по второй главе.....	66
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	67
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	70

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. В последние годы, как в российском образовании, так и в образовании Р. Казахстан, актуальным становится инклюзивное образование, которое направлено не только на традиционные образовательные достижения, но и на обеспечение полноценной социальной жизни, наиболее активное участие в коллективе всех его членов, в том числе и детей с ограниченными возможностями здоровья.

В настоящее время увеличивается количество детей, которые относятся к категории детей с ограниченными возможностями здоровья и нуждаются в специальном образовании, в соответствии с их особыми образовательными потребностями.

Образование лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов является одним из приоритетных направлений деятельности системы образования.

Усилия государства сосредоточены на том, чтобы в рамках модернизации образования создать образовательную среду, обеспечивающую доступность качественного образования для всех лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов с учетом особенностей их психофизического развития и состояния здоровья, то есть организовать инклюзивное образование.

В основе инклюзивного образования положены принципы, которые исключают любую дискриминацию детей, обеспечивают равное отношение ко всем людям, создают особые условия для детей с ограниченными возможностями здоровья.

Образование детей с ограниченными возможностями здоровья предусматривает создание для них психологически комфортной коррекционно-развивающей образовательной среды, обеспечивающей адекватные условия и равные с нормально развивающимися детьми

возможности для получения образования в пределах образовательных стандартов, лечение и оздоровление, обучение и воспитание.

Психолого-педагогическая поддержка ребенка на всех возрастных этапах его развития в условиях образовательной организации, поддержка семьи в вопросах воспитания, обучения детей с особыми образовательными потребностями, ограниченными возможностями здоровья является очень значимой в настоящее время.

Сегодня существует достаточно много исследований по разным аспектам управления образованием, в том числе имеются работы по проблемам инклюзивного образования.

Совершенствованию управления образовательными организациями посвящены труды О. Н. Арязковой, Е. Н. Богачева, И. В. Ишиной, Е. А. Карпухиной, М. М. Кудинова, В. Ж. Куклина, Б. Л. Рудника, Е. Н. Соболевой и других исследователей. Проблемы теории управления региональным образованием исследовали А. С. Горшков, В. Ю. Кричевский, В. С. Лазарев, М. М. Поташник, П. И. Третьяков. Соотношение принципов федерализма и регионализма в образовательной политике рассмотрено в трудах Е. В. Бондаревской, В. И. Загвязинского, М. Н. Кузьмина, В. А. Мясникова. Вопросы регионального образовательного пространства и регионализации изучали Н.В. Бордовская, А.А. Реан. Структурно-содержательные проблемы построения различных образовательных уровней отражены в исследованиях З. Б. Абдуллаевой, А. П. Величук, А. Я. Данилюк, А. П. Тряпицыной.

Истоки становления инклюзивного образования всесторонне изложены в работах С. А. Алехиной, Н. Н. Малофеева, Н. Д. Шматко и др. Исследованию стратегий сопровождения инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья посвящены труды Т. Бут, Е. Н. Кутеповой, И. Ю. Левченко, М. М. Семаго, Н. Я. Семаго, Т. А. Соловьевой, Н. Д. Шматко, С. Форлин. Механизмы управления инклюзивными процессами в региональных системах образования отражены в работах Е. А. Шкатовой, В.В.Коркунова. Организация регионального инклюзивного

образования разных групп детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья рассматривается в работах отечественных исследователей И. В. Задорина, Е. Ю. Колесниковой, Е. М. Новиковой.

Модернизация современного образования, внедрение новых стандартов, стремление направить сознание молодого поколения на духовные и нравственные ориентиры, а также идея гуманизации и равных образовательных возможностей становятся все более актуальными и необходимыми. Исследователи Н.Я. Семаго, Л.М. Шипицина, Ю.В. Шумиловская в своих трудах отмечают, что обучение в формате инклюзивного образования оказывает благотворное влияние не только на развитие личности детей, имеющих отклонения в здоровье, но также и на их нормально развивающихся сверстников [25, 32, 34].

Поэтому одним из важнейших направлений становится изучение инклюзивной культуры и ее формирование в образовательной организации. Это серьезная интеллектуальная, организационная и эмоциональная работа, которая требует настоящей отдачи от всех субъектов образовательного процесса.

Формирование инклюзивной культуры в образовательной организации рассматривается исследователями и практиками в качестве задачи, решение которой лежит в основании инклюзии и включает в себя принятие ценностей уважения разнообразия, терпимости к различиям, сотрудничества, поощрения достижений каждого и создание на их основе включающего сообщества [9, с. 15-16].

К сожалению, нам все еще часто приходится сталкиваться с такими проблемами, как недостаточность технических средств для обучения и ресурсов для обустройства архитектурно-доступной среды для учеников с ограниченными возможностями. Как отмечают С.В. Алехина, Д.Е. Шевелева, Л.М. Шипицина [6, 31, 32], еще одним барьером для формирования инклюзивной культуры является нехватка специалистов и обученных людей для сопровождения учеников, в частности, педагогического состава. И

главное препятствие – это характер самих социальных отношений. Ведь, все дети с ограниченными возможностями заслуживают внимания со стороны общества, заботы и соблюдение их интересов.

В результате мы можем выявить такую социальную проблему, как отсутствие культуры взаимоотношений с людьми с ограниченными возможностями. Наше общество еще давно выработало образ жизни, при котором мы редко взаимодействуем с людьми с ограниченными возможностями. Это связано с давно сложившимся типом общественного сознания, в котором понятие «инвалид» во все времена означало «непригодный к деятельности» [5, с. 23]. Своеобразные трудности в общении и во взаимодействии с ними возникали и у окружающих людей, в результате чего к ним формировалось предвзятое, незаслуженное отношение. И, вследствие этого, мы так часто теряемся, испытываем неловкость и не знаем, как себя с ними правильно вести. Поэтому проблема, связанная с изменением общественного отношения к людям с особыми образовательными возможностями, формированием инклюзивной культуры, является достаточно важной.

Вышесказанное выявляет **противоречие** между необходимостью общества в формировании инклюзивной культуры, в принятии различий и ценностного отношения и недостаточностью методического обеспечения на этапе обучения в школе.

Проблема исследования: какие психолого-педагогические средства может использовать учитель для формирования инклюзивной культуры младших школьников?

Актуальность исследования и практическая значимость определили выбор **темы** исследования «Управление инклюзивным образованием в сельских общеобразовательных школах».

Цель исследования – теоретически обосновать, разработать и реализовать цикл классных часов, направленный на формирование инклюзивной культуры у младших школьников сельской школы.

Объект исследования: инклюзивное образование в сельской школе.

Предмет исследования: планирование и реализация работы по управлению процессом инклюзии в сельской школе.

В основу исследования положена **гипотеза** исследования о том, что процесс управления инклюзивным образованием в сельской школе будет успешным, если реализовать цикл классных часов, направленный на формирование инклюзивной культуры у обучающихся.

Задачи исследования:

1. Раскрыть понятие «инклюзивное образование» и основные подходы к его исследованию в научной литературе;
2. Дать характеристику понятиям «особые образовательные потребности» и «социальная интеграция» детей с ограниченными возможностями здоровья;
3. Выявить методы и средства формирования инклюзивной культуры младших школьников сельской общеобразовательной школы;
4. Изучить отношение младших школьников к одноклассникам с ограниченными возможностями здоровья;
5. Разработать и реализовать цикл классных часов по формированию инклюзивной культуры младших школьников;
6. Оценить результативность проведенной опытно-экспериментальной работы.

Теоретико-методологическая основа исследования:

- положения психологии и педагогики о единстве основных закономерностей формирования личности при нормальном и аномальном развитии (Б. Г. Ананьев, Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев), о неравномерности созревания, взаимодействия различных психических функций в онтогенезе (А. Н. Леонтьев), о роли специально организованного (коррекционного) обучения аномальных детей для эффективного развития (Т. А. Власова, Л. С. Выготский);

- идеи развития инклюзивного образования (Ю. В. Богинская, Н. Н. Малофеев, Н. М. Назарова, Н. Д. Шматко, Р. Бонд, Э. Кастагнера, М. Рейнольдс и др.);

- концепции индивидуализации образовательного процесса (Л.В. Байбородова, Т. В. Бурлакова, Т. М. Ковалева);

- стратегические идеи развития образования в современном мире и принципы современной образовательной политики (И. В. Бестужев-Лада, Б. Л. Вульфсон, Б. С. Гершунский, А. С. Запесоцкий, Н. Д. Никандров, В. А. Сластенин, О. Н. Смолин, А. П. Тряпицына, В. Д. Шадриков и др.);

- концепции управления социальными системами (В. Г. Афанасьев, Д. М. Гвишиани) и теории управления системами образования (В. А. Бордовский, Г. А. Бордовский, В. С. Лазарев, М. М. Поташник, Г. Н. Сериков, С. Ю. Трапицын, Т. И. Шамова, В. З. Юсупов и др.);

- теории формирования целостного образовательного и социокультурного пространства (М. В. Груздев, И. С. Кон, А. М. Цирульников, В. Я. Ядов);

- теоретические положения по проблемам регионологии (Л. А. Гаранин, М. В. Груздев, В. П. Лиферов, Е. П. Марков, В. И. Матис и др.).

На защиту выносятся следующие положения:

1. Инклюзивное образование - это признание ценности различий всех детей и их способности к обучению, это гибкая система, где учитываются потребности каждого ребенка, не только с проблемами развития, но и тех, кто принадлежит к той или иной этнической, культурной, социальной, возрастной группе. Оно учитывает и подстраивается под особые индивидуальные потребности каждого ученика.

2. Разработанный цикл классных часов, направленный на формирование инклюзивной культуры у младших школьников способствует эффективному управлению инклюзивным образованием в сельской школе.

Научная новизна результатов исследования заключается в том, что:

- составлена анкета для определения отношения младших школьников к одноклассникам с ограниченными возможностями здоровья;

- продумана и проведена работа по управлению процессом инклюзии в сельской школе;

- составлен цикл классных часов, направленный на формирование инклюзивной культуры у младших школьников, способствующий эффективному управлению инклюзивным образованием в сельской школе;

- обоснована необходимость выявления отношения младших школьников к одноклассникам с ограниченными возможностями здоровья.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что:

- систематизированы научные труды по проблеме инклюзивного образования в России и за рубежом;

- обоснована необходимость создания специальных условий для эффективного протекания процесса инклюзии в сельской школе;

- составлена, описана и проведена работа по управлению процессом инклюзии в сельской школе.

Практическая значимость исследования состоит в возможности использования результатов исследования (разработанного цикла классных часов) в педагогической деятельности образовательных организаций с целью формирования инклюзивной культуры младших школьников.

В процессе решения поставленных задач использованы следующие **методы** исследования:

- теоретические методы: анализ и обобщение информационных источников по рассматриваемой проблеме управления инклюзивным образованием в сельской школе;

- эмпирические методы: констатирующий, формирующий и контрольный эксперименты, метод беседы, анкетирование, описательный метод;

- методы количественного и качественного анализа данных.

Экспериментальная база исследования. Педагогический эксперимент проводился в образовательном учреждении КГУ «Общеобразовательная школа отдела образования Карасуского района» Управления образования акимата Костанайской области.

Этапы исследования. Диссертационное исследование осуществлялось в 3 этапа – с 2021 по 2023 годы.

На первом – теоретико-аналитическом этапе изучались теоретические основы управления процессом инклюзии в сельской школе в современной науке и практике; проводилось теоретическое осмысление литературы по данной проблеме, исследование положительного управленческого опыта; определялись объект, предмет и задачи диссертационной работы, разрабатывался понятийный аппарат.

Второй (опытно-экспериментальный) этап – заключался в выявлении и систематизации теоретических оснований разработки мероприятий по управлению процессом инклюзии в образовательной организации. Осуществлялись экспериментальное исследование по выявлению отношения младших школьников к одноклассникам с ограниченными возможностями здоровья.

На третьем – обобщающем этапе был завершен педагогический формирующий эксперимент, выполнен контрольный этап исследования, анализ, обобщение и систематизация результатов исследования. Велась работа по оформлению текста диссертации.

Апробация. Результаты исследования представлены на научно-практических конференциях, проходящих в Профессионально-педагогическом институте Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета: Международных научно-практических конференциях «Инновационные тенденции модернизации педагогического образования в условиях глобализации» (2022 г.) и «Профессия, что всем дает начало: роль педагога в современном образовании» 2023 г.).

По проблеме исследования имеются публикации.

Содержание и **структура** работы соответствует поставленным задачам. Выпускная квалификационная работа состоит из введения, трех глав, выводов по главам, заключения, списка использованных источников.

ГЛАВА 1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ УПРАВЛЕНИЯ ИНКЛЮЗИВНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ В СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЕ

1.1 Понятие «инклюзивное образование» в психолого-педагогической литературе

Обратимся к понятию «инклюзивное образование».

Новый несокращенный универсальный словарь Вебстера определяет инклюзию как «процесс, при котором что-либо включается, то есть вовлекается, охватывается, или входит в состав, как часть целого» [31,с.10]. Отделение раннего детства Совета по делам особенных детей определяет инклюзию как «...ценность, которая обеспечивает право всех детей вне зависимости от их способностей принимать активное участие в жизни общества в существующих в данный момент условиях» [31,с.10]. «Инклюзия как принцип организации образования является явлением социально-педагогического характера. Соответственно, инклюзия нацелена не на изменение или исправление отдельного ребенка, а на адаптацию учебной и социальной среды к возможностям данного ребенка» [51,с.23]. ЮНЕСКО понимает инклюзию как «позитивную реакцию на разнообразие учащихся и восприятие их индивидуальных отличий не как проблемы, а как возможность обогатить учение» [51,с.23].

Таким образом, инклюзия – это процесс включения детей в процесс общего образования вне зависимости от их состояния здоровья, этнической, религиозной, половой принадлежности, социально-экономического статуса родителей, ранее достигнутых учебных результатов, уровня развития и других различий.

У инклюзии есть своя особая история развития. «Всемирная декларация об образовании для всех...» (Джомтьен, Таиланд) в 1990 году определила общее видение инклюзии [6]. Всемирная конференция по образованию детей с особыми потребностями (Саламанка, Испания) в 1994

году определила, что «инклюзивное образование требует крупной реформы обычной школы» [8].

Всемирный форум по образованию в Дакаре в 2000 году указал на устранение проблемы исключения групп детей из образования и внутри образования [9]. В 2005 году во Всемирном докладе по мониторингу образования детей с ограниченными возможностями были определены основные акценты инклюзивного образования: индивидуальные особенности, контексты, ресурсы, преподавание и обучение, результаты [31, с.6].

В 2006 году Конвенция о правах инвалидов в статье 24 сформулировала требования к странам, входящим в ООН: «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» [10]. В 2012 году Россия ратифицировала Конвенцию, тем самым заявив всему миру о готовности исполнять данные требования.

Инклюзивное образование в отечественной педагогике рассматривается как процесс развития общего образования, который предполагает доступность образования для всех, приспособление к потребностям каждого ребёнка [40]. Основу его составляет идея об исключении любой дискриминации личности и равного отношения к каждому человеку.

Автором идеи инклюзивного обучения как педагогической системы, которая должна соединять общее и специальное образование, по праву считают Л.С. Выготского [36]. Его размышления о связи между индивидуальным развитием человека, его социальным окружением, социальной активностью способствовали созданию методологической основы социально – образовательной интеграции детей, имеющими проблемы в развитии.

По мнению многих авторов, интеграция – это процесс развития, в результате которого достигается единство и целостность внутри системы, в которой отдельные специализированные элементы являются взаимозависимыми.

Проблемы взаимодействия общего и специального образования, осмысление сути инклюзивного (интегрированного) обучения на современном этапе развития общества в целом и системы образования в РФ, в частности, поднимаются И.М. Бгажноковой [14]. Академик Н.Н. Малофеев считает, что «... социальная адаптация и реабилитация должны быть основой системы психолого-педагогической помощи детям с ограниченными возможностями здоровья.» [28, с.3].

Традиционно в специальной педагогике человек с ограниченными возможностями здоровья характеризуется как индивид, который имеет физические и (или) психические недостатки и требующий создания особых условий для получения образования. В инклюзивной среде моделируются условия, которые учитывают особые образовательные потребности людей с ограниченными возможностями здоровья.

Многие исследователи рассматривают инклюзивную образовательную модель не как статичное обучение детей, на которое сложно влияют какие-либо изменения, а как действие в динамике, которое направлено на постоянное изменение условий образовательного процесса, направленного на учёт индивидуальных возможностей каждого человека с ограниченными возможностями здоровья. Так, Д.В. Зайцев исследует проблемы совместного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья и детей, не имеющих ограничений [34].

Особенно важные аспекты сопровождения ребенка с ограниченными возможностями здоровья в образовательном учреждении, реализующем инклюзивную практику, рассматриваются в исследованиях М.М. Семаго [42]. Истинная инклюзия, по мнению авторов исследований, сближает, а не противопоставляет специальную и общую образовательные системы.

Обучение в общеобразовательной организации вместе со здоровыми детьми во всём мире считается наиболее оптимальной альтернативой образовательным организациям, реализующим коррекционные образовательные программы. Приоритетными в создании модели инклюзивного образования, по мнению И.Е. Авериной, Н.Я. Семаго, М.М. Семаго, Т.П. Дмитриевой, М.Л. Семенович, являются следующие направления:

- все участники образовательного процесса должны принимать философию инклюзии;
- на каждом возрастном этапе приоритетными являются социальная адаптация ребёнка, развитие практических и коммуникативных компетенций;
- направленность на профилактику и преодоление искусственной изоляции семьи ребёнка с особыми образовательными потребностями [42].

К основным принципам инклюзии отечественные исследователи относят:

1. Поэтапность и эволюционность развития инклюзивной практики;
2. Изменения ценностных, содержательных и организационных компонентов включённого образования, их непрерывность носят системный характер.

Для более глубокого понимания инклюзии предлагаю рассмотреть её сущностные характеристики с различных позиций.

Философское осмысление основ инклюзии предлагает рассмотреть социальную интеграцию детей с ограниченными возможностями здоровья в человеческое сообщество с позиции структурирования философских взглядов на проблему с разных направлений.

В современном философском смысле интеграцию рассматривают как форму совместного бытия людей с ограниченными возможностями здоровья и обычных людей, которая поддерживается обществом и его социальными институтами [49].

В современной теории экзистенциализма предлагается новый взгляд на нетипичного человека, его индивидуальную и социальную сущность, позиционирована идея экзистенции. Личность здесь выступает как уникальная, свободная, планирующая собственную жизнь, создающая себя «собственными руками», ответственная за свою деятельность по отношению к окружающему миру и к себе [34].

Педагогическая концепция феноменологического направления представлена в работах А.В. Суворова, О.И. Ферапонтовой и других авторов, которая выражается в самооценности ребёнка, осмысления его природы [33]. Экзистенциальный и феноменологический подходы стали основой философии гуманистической педагогики в контексте технологий инклюзивного образования.

Антропологический подход в философии инклюзии трактует о том, что человек с ограниченными возможностями здоровья, в большей степени, чем каждый здоровый человек, испытывает потребность в обучении, цель которого - индивидуальное саморазвитие личности [36]. Образование, при этом, зиждется на диалоге активного и постоянного взаимодействия человека с социокультурным окружением в течение всей жизни.

Проблемы ценностного отношения к самому феномену инклюзивного образования, а именно, нравственные позиции участников образовательного процесса, интерпретирует аксиологический подход. Ряд исследователей (Н.М. Назарова, В.П. Зинченко, Д.И. Фельдштейн и др.) считают, что оптимальная социализация включает познание человеком социального пространства, приобретение нравственных качеств, овладение умением межличностной коммуникации [42]. Ребёнок осваивает общественный опыт, получая от воспитательного микросоциума ценности, положительные моральные образцы и пропуская их через переживания, сознание, чувства. Сторонники данного подхода считают, что общество – это мир целостного человека, поэтому важно уметь видеть то общее, что является характеристикой каждой индивидуальной личности.

При изучении особенностей инклюзии и способов её реализации в педагогической практике российские исследователи опираются на различные научно-теоретические положения. Вопросы социальной интеграции анализируются в работах С.М. Юсфина, В.В. Радаева, Е.Р. Ярской-Смирновой, Л.Г. Ионина, и других авторов [35].

Теория и практика интегрированного обучения в исследованиях Л.М. Кобриной, О. Разумовой базируются на идеях марксистской философии как основы советской психологии (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев и др.), на положения, раскрывающие концепцию влияния социума на развитие личности [26,с.18].

Вопросы интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья рассматриваются в работах Б.В. Белявского, Л.М. Шипициной, А.Ю. Петрова, Е.Д. Худенко и других авторов [46, с.18].

Инклюзия - это полное включение детей с различными возможностями во все аспекты школьной жизни. Организация инклюзивного образования предполагает реальную адаптацию пространства школы к тому, чтобы удовлетворить потребности и нужды каждого ребёнка, уважать и ценить различия. Одновременно это значит, что инклюзия требует оказания ребёнку с различными возможностями поддержки на уроках и специальной помощи или организации обучения за пределами класса, при необходимости.

Инклюзия сразу рассматривает каждого ребёнка без исключения как часть школьной системы. То есть для детей с особыми образовательными потребностями отсутствует необходимость в специальной адаптации. Одна из целей инклюзивного образования состоит в том, чтобы любая общеобразовательная организация должна быть готовой принять детей с различными возможностями. Это требует изменений в структуре, в работе школы, во взглядах учителей и другие.

Особенности включения детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательный процесс исследуются достаточно подробно отечественными специалистами. Данная проблема нашла своё отражение в

публикациях Е.А. Воронич, М.М. и Н.Я. Семаго, Л.Ю. Зеленковой, Н.Н. Малофеева, С.В. Алёхиной и других авторов [31,32,35,48,49]. Практически все признают обязательными элементами инклюзии:

- Включение всех детей с разными возможностями в такую организацию общего образования, которую они могли бы посещать, если бы у них не было отклонений;
- Отсутствие отбора детей, обучение в смешанных группах;
- Дети с особыми образовательными потребностями находятся в классах в соответствии со своим возрастом;
- Координация и взаимодействие ресурсов и методов обучения;
- Эффективный образовательный процесс является стилем работы школы, в приоритете децентрализованные модели обучения.

Чтобы добиться успеха, учителя должны быть высокомотивированными и квалифицированными специалистами. Данный акцент признаётся чрезвычайно важным практически всеми специалистами, так как высокая квалификация и мотивация учителей необходимы для реализации одной из основных целей инклюзии - осуществления эффективного обучения. В то же время повышение качества образования через развитие инновационной образовательной деятельности является основной целью в деятельности каждой школы и каждого учителя.

Инклюзия особенно успешна там, где каждый учитель понимает и демонстрирует эффективность практики обучения в условиях сотрудничества и командной работы.

Большая часть современных российских исследователей считают, что создание и осуществление эффективной школьной инклюзии невозможно без наличия следующих ресурсов:

- Логическое обоснование. Всё школьное сообщество рационально осмысливает инклюзию и те преимущества, которые от неё все в школе получают. Обсуждение этих вопросов является открытым и ясным.

- Сфера действия. Работа по вовлечению и включению начинается с одним-двумя учащимися, особенно внимательно отслеживается их успех и неуспех, постепенно количество вовлечённых детей возрастает.

- Скорость введения. Скорость реализации инклюзивной идеологии сильно различается в зависимости от школы. Необходимо постоянное сотрудничество и взаимодействие всех участников школьного сообщества и пристальное и регулярное отслеживание скорости изменений.

- Дополнительные ресурсы необходимы для создания так называемой «безбарьерной среды».

- Верность идее. Сотрудничество и активное взаимодействие лиц, вовлечённых в деятельность по организации школьной инклюзии, способствует укреплению постоянной приверженности этой идее всех членов школьного коллектива. Необходимым представляется наличие возможности проявления собственной инициативы.

- Родители. Родители в школе - соучастники и партнёры процессов инклюзии, школьное сообщество очень ценит их опыт и знания.

- Администрация. Руководители предпринимают меры по организации взаимодействия и сотрудничества всего школьного сообщества и каждого работника по продвижению инклюзивной идеологии, осуществляют координацию действий.

- Отношение к другим школьным инициативам. Инклюзия - одна из составных частей относительно других школьных инициатив, эти отношения предельно чётко обозначены.

Наиболее сложными для преодоления барьерами в отношении инклюзии представляются:

- Недостаток или отсутствие необходимой подготовки учителей;
- Ограниченные возможности разработать и внедрить соответствующий учебный план для детей с различными возможностями;
- Дефицит необходимых ресурсов;

- Консервативный способ организации деятельности школы и класса;
- Профессиональная подготовка педагогических кадров.

Представляется наиболее важной. Большое внимание при подготовке педагогов необходимо уделить формированию их отношения к детям, имеющим особые возможности.

Положительное восприятие таких детей является одним из основных элементов для успешного проведения инклюзивных программ.

- Дополнительное обучение учителей особенностям психологии детей с особыми образовательными потребностями, тому, как учить таких детей, ведёт к позитивным изменениям индивидуального отношения каждого учителя к этим детям, а в будущем и к улучшению общей атмосферы всей образовательной организации в отношении обучения детей с различными образовательными возможностями. Таким образом, школа становится ответственной за адаптацию к индивидуальным характеристикам ребёнка с особыми образовательными потребностями.

- Учебный план.

Учебный план для учащихся с особыми образовательными потребностями и их сверстников в условиях обучения в инклюзивной среде находится в эпицентре изменений, необходимых для успешной реализации школьной инклюзии. Обучение учеников с особыми образовательными потребностями должно быть организовано в соответствии с индивидуальными особыми образовательными потребностями этих детей, и одновременно эти дети должны быть включены в общешкольный образовательный процесс.

Эффективность использования учебных программ, носящих индивидуальный характер, способствует тому, что ребёнок достигает результатов при выполнении поставленных для него особых учебных целей. Скурпулёзное и постоянное вычленение особых образовательных учебных целей через адаптацию и изменение обычного учебного плана, рассматривается многими специалистами как наиболее приемлемый способ

обеспечения для особых детей необходимого образования в условиях инклюзивной среды. Вместо того, чтобы «исправлять» отсутствие знаний, навыков и т.д. у конкретного ребёнка, нужно стремиться к достижению таких изменений, чтобы образовательная среда школы стала более восприимчивой для принятия каждого ребёнка, с различными возможностями. Специалистами высказывается идея необходимости изменения учебного плана для того, чтобы придать ему большую гибкость и возможность отвечать потребностям разных детей. То есть каждый особый ребёнок должен обучаться в зависимости от его потребностей и нужд, и одновременно находиться на позициях инклюзии.

- Финансовые ресурсы.

Инклюзивные программы являются дорогостоящими. Финансовые ресурсы часто действительно нужны для того, чтобы способствовать улучшению включения детей с отклонениями в развитии в образовательный процесс, обеспечить этим детям в школе помощь и культивировать их успешность. Но в то же время необходимо учитывать, что дополнительное финансирование не является основным фактором в успехе осуществления инклюзии.

- Организационная структура.

Становясь инклюзивными, школы должны ответить на вопрос: какие формы организации образовательного процесса необходимо использовать, чтобы обучать детей с особыми образовательными потребностями наиболее эффективно?

Современные отечественные исследователи организации инклюзивного образования считают, что самым важным в инклюзии является то, что при успешной её организации выигрывают все:

- Дети с ограниченными возможностями здоровья показывают другой, более высокий уровень социальной коммуникации со своими обычными сверстниками в инклюзивной образовательной среде по сравнению с теми детьми, которые находятся в специальных образовательных организациях.

Это особенно очевидно, если взрослые в школе намеренно и целенаправленно поддерживают социализацию.

- В инклюзивной среде изменяется положительно социальная компетенция и навыки общения детей с особыми образовательными потребностями.

- В инклюзивной среде дети с особыми образовательными потребностями имеют более насыщенные учебные программы. В результате улучшаются навыки и академические достижения таких детей.

- Социальное принятие особенных детей изменяется в сторону улучшения за счёт организации обучения в малых группах, характерного для инклюзивных классов. Дети не обращают внимания на особенности другого ребёнка, «переступая» за его черту инвалидности, участвуя в работе с ним над выполнением задания в малой группе. Со временем дети нормы начинают понимать, что у них с детьми с особенностями развития много общего.

- В инклюзивной среде взаимодействие между детьми с особенностями в развитии и обычными детьми становится более обычным делом.

- Становясь взрослыми, те дети, которые обучались в инклюзивном коллективе, больше свободного времени проводят в обществе людей, не имеющих инвалидности, по сравнению с выпускниками специальных школ.

Дети без особых образовательных потребностей получают также преимущества при инклюзивном образовании:

- Все дети, обучаясь в инклюзивной образовательной среде, получают преимущества за счёт улучшения качества обучения и использования разнообразных педагогических технологий.

- Обычные дети и одарённые ученики получают преимущества в условиях инклюзивного образования за счёт увеличения финансовых ресурсов.

- Обычные дети и одарённые ученики, вовлечённые в процесс обучения своих сверстников, получают преимущества в том, что повышается их самооценка и качество овладения академическими навыками. Более чётко у этих детей начинает проявляться «Я-концепция», социальные знания, собственные принципы, что находит своё отражение и в поведении. Практика показывает, что дети, которые вовлечены в процесс обучения особенных детей, показывают лучшее владение академическими навыками по сравнению с их сверстниками, не участвующими в таком тьюторстве.

- В инклюзивном классе обычные или одарённые дети учатся уважать и ценить своих одноклассников с инвалидностью.

Таким образом, исследуя подходы к организации обучения детей с ограниченными возможностями здоровья, практически все исследователи, несмотря на некоторые методологические различия в подходах к организации инклюзивного образования, сходятся в том, что инклюзивное образование предполагает обеспечение доступности качественного образования и совместное обучение для всех в результате создания образовательного пространства, которое соответствует различным потребностям всех детей. И, совершенно очевидно, что в центре инклюзивного образования находится ребенок и его разнообразные образовательные потребности.

Необходимые ресурсы для включения детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательный процесс планируется учитывать и использовать при проектировании модели управления инклюзивным образованием с целью успешной организации инклюзии в сельской школе.

1.2 Особые образовательные потребности и социальная интеграция детей с ограниченными возможностями здоровья

Термин «особые образовательные потребности» (ООП) (Special Educational Needs - SEN) впервые был применен в 1978 году в Лондоне, в докладе Комитета по проблемам образования детей-инвалидов и молодых инвалидов. Изначально понятие использовалось по отношению к детям с нарушениями развития и инвалидностью. Позже, этот термин приобрел более широкий смысл. Так например, в тексте ирландского Закона об образовании лиц с особыми образовательными потребностями (2004) было дано следующее определение ООП: «Ограничение возможностей индивида участвовать в образовательном процессе и извлекать из него пользу в связи с продолжительным физическим, психическим, сенсорным или интеллектуальным нарушением или трудностями в обучении, или любыми другими обстоятельствами, влияние которых обуславливает обучение этого индивида иначе, чем обучение лиц, не имеющих таких обстоятельств...» [2]. Термин «особые образовательные потребности» является неотъемлемой частью образовательной политики США, Канады и других стран Европы. Данное понятие активно используется в специальных документах, индивидуальных планах обучения и отчетах образовательных организаций.

В России понятие «особые образовательные потребности» появляется позже и не является прямым заимствованием западного термина.

По мнению Д. Гжибовска, особые образовательные потребности главным образом проявляются в трудностях обучения.

В.И. Лубовский определяет особые образовательные потребности как совокупность особенностей, которые определяют необходимость организации специальной психолого-педагогической помощи в развитии и обучении. Такая помощь подразумевает создание условий, необходимых для оптимальной реализации актуальных и потенциальных возможностей (когнитивных - владение мыслительными операциями, возможности

запечатления и сохранения воспринятой информации, активный и пассивный словарь и накопленные знания и представления об окружающем мире; энергетических - умственная активность и работоспособность; эмоционально-волевых, включая мотивационные - направленность активности ребенка, его познавательная мотивация, а также возможности сосредоточения и удержания внимания), которые может проявить ребенок с недостатками развития в процессе обучения [37, с. 52].

Как отмечает В.И. Лубовский, неудовлетворение особых образовательных потребностей, в силу недостаточного понимания их значимости, приводит к снижению возможной эффективности обучения.

Н.Н. Малофеев отмечает, что особые образовательные потребности есть не только у детей с ограниченными возможностями здоровья, но и у детей групп риска.

В настоящее время ученые выделяют общие и специфические образовательные потребности. По мнению сотрудников Института Коррекционной Педагогики РАО, к общим для разных категорий детей с ОВЗ особым образовательным потребностям относятся:

- Потребность в совпадении сроков начала специального обучения и моментом определения первичного нарушения.
- Потребность во введении в содержание образования специальных разделов обучения, не предусмотренных программой, предназначенной для типично развивающихся детей. Потребность в использовании в процессе обучения специальных методов и средств, обеспечивающих построение «обходных путей».
- Потребность в более дифференцированном, «пошаговом» обучении.
- Потребность в особой пространственно-временной и смысловой организации образовательной среды с учетом индивидуальных особенностей.
- Потребность в максимально возможном расширении образовательного пространства за пределы образовательного учреждения.

- Потребность в увеличении сроков освоения адаптированной образовательной программы (пролонгированность образовательного процесса).
- Потребность в согласованном участии в образовании квалифицированных специалистов разных профилей.
- Потребность во включение родителей ребенка в процесс его реабилитации средствами образования [16].

Дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) – это дети, состояние здоровья которых препятствует освоению образовательных программ или затрудняет его вне специальных условий обучения и воспитания. Это дети-инвалиды либо другие дети в возрасте от 0 до 18 лет, не признанные в установленном порядке детьми-инвалидами, но имеющие временные или постоянные отклонения в физическом и (или) психическом развитии и нуждающиеся в создании специальных условий обучения и воспитания [5].

Группа школьников с ОВЗ чрезвычайно неоднородна. В нее входят дети с разными нарушениями развития: нарушениями слуха, зрения, речи, опорно-двигательного аппарата, интеллекта, с выраженными расстройствами эмоционально-волевой сферы, включая аутистические нарушения, с задержкой психического развития, с комплексными нарушениями развития [3].

Диапазон различий в развитии детей с ОВЗ чрезвычайно велик: от практически нормально развивающихся, до детей с необратимым тяжёлым поражением центральной нервной системы. От ребёнка, способного при специальной поддержке на равных обучаться вместе с нормально развивающимися сверстниками, до детей, нуждающихся в адаптированной к их возможностям индивидуальной программе образования.

Наряду с ростом числа детей с тяжёлыми и комплексными нарушениями развития в последнее время обнаруживается и противоположная тенденция.

Существенную роль в таком изменении ситуации играет раннее (на первых годах жизни) выявление и ранняя комплексная помощь детям, внедрение в практику научно обоснованных и экспериментально проверенных форм организации совместного обучения здоровых детей с детьми с ОВЗ, принципиально новых подходов и технологий их воспитания и обучения.

Общеобразовательное учреждение села становится основным институтом социализации ребёнка. В этих условиях общеобразовательное учреждение должно быть адаптивным к потребностям и возможностям особой части своего контингента – детям с ОВЗ.

Дети с ОВЗ наряду с характерными для их сверстников познавательными интересами и образовательными потребностями имеют специфические – особые потребности обучения [5].

Особые образовательные потребности различаются у детей разных категорий, поскольку определяются спецификой нарушения психического развития. Наряду с этим можно выделить **особые** по своему характеру потребности, свойственные всем детям с ОВЗ:

- начать специально-коррекционное обучение ребёнка сразу же после выявления первичного нарушения развития, как можно раньше при подготовке к школьному обучению;

- индивидуализировать обучение в большей степени, чем требуется для нормально развивающегося ребёнка;

- ввести в содержание обучения ребёнка специальные разделы, не присутствующие в программах образования нормально развивающихся сверстников;

- использовать специальные методы, приёмы и средства обучения (в том числе специализированные компьютерные технологии), обеспечивающие реализацию «обходных путей» обучения и облегчающие усвоение учебного материала;

- обеспечить особую пространственную и временную организацию образовательной среды;

- максимально раздвинуть образовательное пространство за пределы образовательного учреждения.

Учёт особых образовательных потребностей различных категорий детей с ОВЗ, обусловленных характером (типом) и выраженностью нарушений, ориентация на максимальное удовлетворение этих потребностей наряду с необходимостью реализации общего стандарта образования - необходимое условие эффективности инклюзивного обучения.

Только удовлетворяя особые образовательные потребности такого ребёнка, можно открыть ему путь к общему образованию.

Интеграционные процессы все полнее охватывают различные категории детей с отклоняющимся развитием. И если в конце 90-х в образовательных учреждениях России преобладала спонтанная интеграция детей, затем интеграция на уровне одного образовательного учреждения, то сейчас система образования вплотную подошла к организации различных моделей интегрированного обучения, функционирующих на различных уровнях [30, С. 134-136].

Образовательная и социальная интеграция - это особая педагогическая система, характеризующаяся всеми свойствами: открытость, гибкость, динамичность.

- принимает на себя ответственность за процесс и результаты совместного
- обучения, воспитания и развития детей с разным уровнем и темпом психофизического развития;
- имеет адекватную потребностям, возможностям и способностям воспитанников и обучающихся предметно-развивающую, материально-техническую и образовательно-воспитательную среду;
- обеспечивается совместной мульти дисциплинарной деятельностью команды специалистов, тесно взаимодействующих как с родителями,

так и со специалистами иного профиля, заинтересованных в максимально эффективной социальной и образовательной адаптации воспитанников и обучающихся;

- имеет мощную организационную и методическую поддержку со стороны органов образования и структур, отвечающих за профессиональное становление и повышение квалификации специалистов, включённых в интеграционные процессы.

Образовательная и социальная интеграция станет успешной в том образовательном учреждении, которое построит свою деятельность на принципах максимальной открытости функционирования и территориальной принадлежности, создаст систему вертикальных и горизонтальных связей, обеспечивающих воспитанников/обучающихся богатством связей и возможностей для самореализации [36, С. 57-58].

Принципы интегрированного обучения строятся на:

- ранней диагностике и коррекции;
- обязательной коррекционной помощи каждому ребёнку;
- продуманном и обоснованном отборе детей для интегрированного обучения.

При таком подходе интеграция выступает как одна из альтернативных форм внутри общегосударственной системы образования.

Главное, что необходимо изменить в учреждениях: создавать условия, модели и технологии для реализации комплексного психолого-педагогического и медико-социального сопровождения детей с ОВЗ, обучающихся в обычных школах [15].

В психолого-педагогической литературе наиболее часто используются два понятия, близкие по содержанию, но различающиеся по глубине интеграционных процессов, которые ими характеризуются.

Интеграция – выборочное помещение учеников с ограниченными возможностями здоровья в обычные общеобразовательные школы или

создание специальных классов, ученики которых часть учебного времени проводят со своими сверстниками с нормативным темпом развития.

Инклюзия – глубокое погружение ребёнка в адаптированную образовательную среду и оказание ему и членам его семьи различных поддерживающих услуг.

Главным отличием инклюзивного подхода от интегративного является качество изменений социально-педагогической среды, основанное на полной перестройке учебно-воспитательного процесса, создании полномасштабной образовательной и социальной среды и высокой готовности всех членов микро- и макросоциумов к личностным и профессиональным изменениям в интересах детей [21].

1.3 Методы и средства формирования инклюзивной культуры младших школьников сельской общеобразовательной школы

К сожалению, дух нетерпимости, неприязни к людям с ограниченными возможностями, к их образу жизни, привычкам всегда существовал и продолжает существовать как в обществе в целом, так и в отдельных его институтах. Не является исключением и начальная школа. Известно, что негативные социальные установки здоровых людей к людям с инвалидностью описаны в большинстве исследований, посвященных данной проблематике. Следует отметить, что к негативным установкам относят, в том числе, двойственность чувств (амбивалентность) и безразличное отношение [22, с. 37-41]. Исследования, посвященные изучению социальных установок здоровых людей, показали, что к разным категориям людей с ограниченными возможностями здоровья имеются разные установки. Так, негативные безотчетные эмоционально окрашенные установки чаще всего проявляются по отношению к умственно отсталым людям, людям с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата и с инвалидностью в

целом. Менее выраженное негативное отношение выявлено по отношению к незрячим людям, а по отношению к неслышащим обнаружено довольно равнодушное отношение. Позитивных компонентов в социальных установках здоровых людей по отношению к людям с ограниченными возможностями здоровья не выявлено [10, с. 120].

Так как формирование инклюзивной культуры в образовательной организации лежит в основании инклюзии, то исходя из этого, можно заключить, что подходы к формированию инклюзивной культуры составляют важнейшую часть технологий инклюзивного образования [9, с. 27]. Технологию формирования инклюзивной культуры предлагает практическое пособие Т. Бута и М. Эйнскоу, которые ориентируют коллектив школы при участии учеников и родителей на создание безопасного, терпимого сообщества, разделяющего идеи сотрудничества, стимулирующего развитие всех своих участников, сообщества, в котором ценность каждого является основой общих достижений. Такая школьная культура, по мысли авторов, создает общие инклюзивные ценности, которые разделяются и принимаются всеми новыми сотрудниками, учениками, администраторами и родителями/опекунами. Индикаторы инклюзивной культуры, предлагаемые в пособии в качестве примеров, направлены на развитие недискриминационного отношения к членам школьного сообщества, имеющим отличия по цвету кожи, языку, состоянию здоровья, происхождению и т. п.

Иной подход к формированию инклюзивной культуры в образовательной организации представлен в работе У. Йонсона [36, с. 30-42]. Он утверждал, что обучение будет инклюзивным только тогда, когда обучающийся будет включен в культуру самой школы. Ученый выделяет несколько видов культуры, включение в которые необходимо для ребенка на начальном этапе обучения: 1) культура обучения (овладение правилами поведения на уроках, овладение методами, овладение знаниями и т.д.); 2) культура ухода (овладение нормами поведения в образовательном

учреждении, нормами общения со взрослыми, принятие ролей, характерных для ребенка); 3) культура сверстников (владение языком той группы детей, которая преобладает в детском коллективе, наличие необходимой для общения со сверстниками свободы и автономности) [36, с. 32]. У. Йонсон рассматривал формирование различных типов вертикальных связей (ребенок – взрослый) и горизонтальных связей (отношения между сверстниками). При этом особое внимание уделяет видам отношений между сверстниками – доминирования или зависимости, инициативности или подражания, формированию социальных навыков и их типу, успешности в установлении связей и другим параметрам. Эти параметры позволяют охарактеризовать динамику развития социальных связей у детей с различными особенностями, степень овладения культурой сообщества. Полнота овладения этой культурой и выступает здесь мерой инклюзивности.

Другой успешный опыт формирования инклюзивной культуры и практики, названный «соединяющей педагогикой», описан в работе Дж. Корбетт [35, с. 55-59], исследовавшей начальную школу в Великобритании. В основе этого опыта лежало использование аспектов инклюзивности, предложенных Бутом и Эйнскоу в «Показателях инклюзии»: описание инклюзивной культуры, политики и практики. Корбетт признает важность такой педагогики, которая использует аффективное обучение, учитывает эмоциональный интеллект и создает школьную культуру, которая поощряет различия [35, с. 56], т. е. умеет видеть уникальные и обогащающие других возможности в различиях и индивидуальности всех детей. Говоря о школьной культуре в описываемом ею случае, она подчеркивает такую особенность, как отношение в школе к возникающим в процессе обучения проблемам с поведением детей. Они рассматриваются не как личная вина педагога, а как проблема всего коллектива школы, которую позволяет решать культура аргументированного диалога, а не конфронтации. Каждый ребенок с уважением выслушивается. Обсуждая организационное устройство школы (политику), Корбетт отмечает хорошую организацию взаимодействия

учителей с координатором по особым образовательным потребностям и помощниками по учебной поддержке. Ключевым вопросом школьной практики, отвечающей особым образовательным потребностям, является дифференциация обучения, т. е. применение многообразных стилей преподавания и умение использовать навыки специалистов. При этом важно найти такой способ преподавания, который может обеспечить успех в обучении данного ребенка, например, использовать его большую чувствительность к визуальным, а не оральным стимулам.

Авторы следующего подхода опирались на концепцию, согласно которой толерантность понимается как базовая ценность человека, а воспитание – как специально организованный процесс предъявления социально одобряемых ценностей и образцов поведения (В.А. Тишков, А.Г. Асмолов, Г.В. Безюлева, Г.М. Шеламова, А.М. Байбаков и др.). Вслед за Б.З. Вульфовым под процессом воспитания толерантности мы будем понимать целенаправленную организацию позитивного (преодоление негативного) опыта толерантности, т.е. создание пространства прямого или опосредованного взаимодействия с другими, иными по взглядам или поведению людьми, их сообществами, иначе говоря – сосуществование разного [13, с. 18]. Задачи воспитания толерантности в целом связаны с изменением социальных стереотипов, воспитанием у детей миролюбия, принятия и понимания других людей, умения с ними взаимодействовать; формированием негативного отношения к агрессии в любой форме, уважения к себе и к людям, умения определять границы толерантности; развитием способности к конструктивному взаимодействию с представителями социума независимо от их особенностей. Это поможет педагогу приобщить детей к общечеловеческим ценностям: отзывчивости, терпению, принятию, доброжелательности, чуткости, сочувствию.

В программе предложены такие темы, как: «Кто же такие люди с ограниченными возможностями здоровья?», «Чувства людей с ограниченными возможностями здоровья», «Чем мы можем помочь людям с

ограниченными возможностями здоровья?», «Достижения людей с ограниченными возможностями здоровья», «Город, удобный для всех», «Права людей с ограниченными возможностями здоровья». Для закрепления и последующего применения на практике полученных знаний в занятия включены тренинги толерантного поведения. В качестве методических средств предлагаются ролевые игры, психогимнастические игры, коммуникативные игры, игры-драматизации, свободное рисование и др.

Как отмечает Н.Т. Попова, в системе образования культивация лишь таких ценностей, как толерантность и демократизм, при всей их необходимости, недостаточна, поскольку без ориентации на творческое взаимодействие в процессе достижения единого результата ведет к постановке разных целей перед разными участниками инклюзии [23, с. 41]. В отношении одних такой целью в большей мере оказывается формирование толерантности, в отношении других – создание специальных условий образования. Это не способствует созданию такой инклюзивной общности, которая включала бы различных участников на равных основаниях, как стороны паритетного диалога. В той же работе Н.Т. Попова [23, с. 43] на основании своего опыта выдвигает предположение, что созданию социокультурной общности между различными участниками инклюзии благоприятствует постановка перед ними единых творческих задач.

Для решения задачи по формированию инклюзивной культуры необходимо выполнение технологической цепочки: приобретение знаний по инклюзивной культуре – формирование ценностного отношения – получение опыта совместной деятельности – положительное отношение к существующей действительности. Причем эта цепочка должна быть прожита и детьми с особенностями здоровья, и здоровыми детьми.

Негативные установки здоровых учащихся, отказ от контактов с «особым» одноклассником в ряде случаев объясняются дефицитом знаний об особенностях людей, имеющих те или иные недостатки в развитии, и отсутствием опыта общения с ними [45]. Следовательно, педагогическая

работа одновременно должна быть направлена на большую информированность относительно бытия людей с теми или иными формами патологии и на нравственное развитие школьников в соответствии с принципами гуманизма и равноправия [28, с. 208]. Для приобретения знаний по инклюзивной культуре, формирования ценностного отношения может быть проведен цикл лекций, бесед, классных часов, предполагающих чёткое представление культурных универсалий в виде ценностей ненасилия, создание условий для переживания конкретного чувственного опыта, осознания и осмысления ценностей взаимного уважения. Это может быть предоставление правильной информации о людях с физическими и/или психическими недостатками; непосредственный контакт с людьми, имеющими ограниченные возможности здоровья; познание личностных особенностей и проблем этих людей, использование ролевых игр, в ходе которых проигрываются различные ситуации из жизни людей с инвалидностью, и др. Цел этой работы должна заключаться в том, чтобы привлечь внимание школьников к проблемам людей с ограниченными возможностями здоровья и развивать у учащихся нравственных качеств. Детям важно дать понять и увидеть, что люди с инвалидностью имеют большую силу воли и внутренний стержень, что помогает им преодолевать любые препятствия, не опускать руки и добиваться успехов во многих сферах деятельности. Развитие у нормально развивающихся школьников ценностного отношения и воспитание их в атмосфере инклюзивной культуры очень важно, так как без этого, встреча с человеком, который непохож на них, может послужить серьезным потрясением для сознания ребенка, стать серьезным шоком.

Ричард Райзер [по 17, с. 72-74] называет следующие методические приемы из успешной инклюзивной практики: включение вопросов понимания инвалидности в образовательные программы; использование положительных образов людей с инвалидностью; разработка подходов к совместному обучению и обучению учащимися друг друга; использование

подходящих слов об инвалидности; проведение тренингов по пониманию инвалидности и равных прав и возможностей. В пособии «На пути к инклюзивной школе» [43] для объяснения равенства людей с инвалидностью предлагается использовать рассказы, песни, музыку, спектакли, ролевые игры, рисование, телевидение, фильмы.

Ученые и практики разрабатывают программы тренингов, направленных на формирование у дошкольников и младших школьников толерантного отношения к людям с инвалидностью и сверстникам с ограниченными возможностями здоровья. Тренинговые занятия включают беседы о людях с ограниченными возможностями здоровья, элементы сказкотерапии, чтение и обсуждение литературных произведений, упражнения на формирование готовности к взаимопомощи и сочувствию, самоконтроля и саморегуляции, уверенности в себе и т.д. Так, например, в программу тренинга воспитания толерантности к людям с ограниченными возможностями здоровья у учащихся начальных классов Е.И. Попова [22, с. 39] предлагает включать активные методы обучения (проблемный рассказ, беседу, проблемные наглядные пособия, метод познавательных игр, метод аналогий, моделирование и анализ жизненных ситуаций, элементы дискуссии, проблемные ситуации, этюды и игры на выражение отдельных качеств характера и эмоций и др.).

Так как главное в образовании ребенка с ограниченными возможностями здоровья — получение образовательного и социального опыта вместе со сверстниками. Дети с ОВЗ при соответствующей помощи и поддержке могут активно участвовать в образовательной деятельности. В течение всей школьной жизни дети с ОВЗ участвуют во всех школьных мероприятиях различной направленности, причем наравне с обычными детьми. Например, это может быть Всероссийская олимпиада школьников, интеллектуальные конкурсы «Русский медвежонок», «Кенгуру», а так же воспитательные мероприятия: различные конкурсы, школьный смотр строя и песни, презентация классных коллективов, конкурс патриотических песен,

творческие конкурсы, различные добровольческие акции, спортивные праздники и соревнования, уборка школьной территории и другие. Важно приглашать детей-инвалидов, обучающихся на дому, на такие классные и школьные мероприятия и вовлекать их в участие. Активное включение в такую работу детей с ОВЗ позволяет им более полно представить картину окружающего мира, расширяется круг социальных контактов. Для нормально развивающихся детей не менее важно и ценно знакомство с инклюзивной культурой для развития у них целостной системы ценностей и толерантности.

Приобретение опыта совместной деятельности – мощное социальное средство обучения детей. Совместная работа помогает ребятам (не только «обычным» школьникам, но и детям с ОВЗ) поменяться внутренне и даже внешне [31, с. 211]. Происходит развитие таких важных навыков как: социальная компетентность, обретение социального опыта взаимодействия со сверстниками, навыки решения проблем, независимость, самоконтроль.

Активное включение в такую работу детей с ОВЗ позволит им более полно представить картину окружающего мира, расширится круг социальных контактов. В дальнейшей жизни им будет проще общаться, взаимодействовать и включаться в любую деятельность.

Для формирования инклюзивной культуры у школьников, учителя могут проводить тематические занятия, где дети разберут понятия «инвалидность» и «ограниченные возможности». Для большего эффекта можно пригласить человека с инвалидностью, который обсудит данную тему со своей точки зрения и ответит на вопросы школьников, расскажет что-то из своего опыта, притесняло ли их общество, и что при этом они чувствовали. На таких занятиях важно объяснить, какие виды инвалидности есть, что многое зависит от окружающих человека с инвалидностью людей (то, как они думают про него, всегда ли учитывают особенности). Возможно, у кого-то из учеников есть свой опыт близкого общения с инвалидами (родственник, друг), они могут рассказать про них. Если в классе есть дети инвалиды, то

пусть они расскажут при случае, когда (если) их дразнили, что они при этом чувствовали. Так как у детей в таком возрасте развито чувство справедливости, они будут остро реагировать на такие рассказы.

Для закрепления работы, можно с детьми выписать все слова, которыми можно назвать инвалида и вместе с детьми обвести те слова, которые несут негативный посыл. Обсудить, как бы ученики себя чувствовали, если бы их обзывали такими словами.

Не надо запрещать темы про инвалидность, если эти вопросы интересуют детей, им нужно давать возможность свободно обсуждать и говорить. Не надо каким-то образом приравнивать инвалидность к несчастью, жалея людей. Вовсе не всегда люди с ограниченными возможностями чувствуют себя больными. Если в окружении есть ребенок-инвалид, можно напрямую спросить, в какой помощи он нуждается от сверстников, и нуждается ли в ней вообще.

Также в решение задачи формирования инклюзивной культуры в образовательной организации существенный вклад может внести дополнительное образование в области творческой деятельности. Дело в том, что такое образование имеет два важных аспекта: с одной стороны, оно является сферой реализации собственных интересов ребенка, с другой – средством поддержки его способности вносить уникальный и незаменимый вклад в культуру.

Младший школьный возраст является сенситивным для развития ряда когнитивных и личностных характеристик: адекватной самооценки, развития критичности по отношению к себе и окружающим, социальных норм, нравственного развития, навыков общения со сверстниками, установления прочных дружеских контактов. Наиболее активно в работе с младшими школьниками используются беседы, чтение и анализ литературных произведений, просмотр и обсуждение мультипликационных фильмов, тренинги с элементами арт- и сказкотерапии. Для них разработан цикл «Уроков доброты» [44], который знакомит типично развивающихся детей с

жизнью людей с особыми образовательными потребностями в современном мире, принципами помощи людям и правилами общения с ними. В настоящее время вместо понятия «уроки доброты» используется термин «уроки по пониманию инвалидности», исходя из того, что целью таких уроков является формирование такого отношения, при котором человек с инвалидностью воспринимается обычным человеком; он является таким же, как и другие люди, у него такие же права и должны быть такие же возможности для их реализации. Люди с инвалидностью нуждаются не столько в сочувствии, сколько в понимании и признании их равенства в отношениях с другими людьми. Основные методы – мини-лекции, ролевые игры, дискуссии, мозговой штурм, просмотр и обсуждение фильмов, совместная работа в малых группах.

Также, к выпуску из начальной школы можно использовать метод проектов. Предложить ученикам рассказать про одну из «особых дат» в календаре (например, Всемирный день глухих, Всемирный день человека с Синдромом Дауна) и привести пример жизни конкретного человека с ограниченными возможностями здоровья.

Продолжать формировать инклюзивную культуру можно и не во время занятий, так, например, при организации групповых видов активности, таких как дежурство, подготовка к празднику, работа в учебных группах, помощь в выполнении заданий, передвижение по школе и за школой (организованную для незрячих детей или детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата), дети работают вместе, при этом у ребенка с особенностями здоровья есть свой друг-тьютор.

При этом учитель:

- планирует групповую активность детей, способствующую их эффективному социальному взаимодействию;
- выбирает участников для группы (то есть детей с ОВЗ и социально компетентных сверстников);
- вводит эту активность;

— по ходу действия предлагает, когда это необходимо, идеи взаимодействия [16, с. 52].

Например, учитель предлагает здоровым сверстникам по очереди сопровождать незрячего ребенка по школе. Сначала он сам выбирает тех детей, которые могут это делать – ответственных и доброжелательно относящихся к ребенку. Потом педагог обучает детей, как надо сопровождать незрячего ребенка по школе. При этом он может воспользоваться упражнением «Слепой – поводырь». Зрячему ребенку завязывают глаза и проводят по школе. После этого обсуждают его впечатления, что ему было сложно, что бы он подсказал поводырю. Затем рассказывают правила сопровождения незрячих людей по коридорам, лестницам, помещениям с мебелью, улице. Когда ребенок подготовлен, ему предлагают сопровождение. Сначала учитель контролирует процесс, задает вопросы и в случае необходимости подсказывает, как и что надо делать. Потом предоставляет детям самим передвигаться по школе. В дальнейшем обученный таким образом сопровождению ребенок может обучить всех остальных.

Но, при работе по формированию инклюзивной культуры у младших школьников важно предвидеть такие серьезные проблемы как:

— Дети с ограниченными возможностями здоровья могут привыкнуть к повышенному вниманию классного руководителя и начать использовать свой статус во вред, например, требовать снижения требований к себе.

— Многие родители могут слишком ревностно относиться к своему «особому» ребенку и проявлять гиперопеку, тем самым, требуя от школы лучшего класса, учителя, специалистов и большего внимания.

— Другие же родители, стараясь избежать внимания и статуса, могут сохранять проблемы и трудности ребенка в тайне. Некоторые родители могут и сами страдать какими-либо расстройствами. И с такими взрослыми администрации образовательного учреждения, специалистам (логопеду,

психологу) и учителю будет нелегко сотрудничать и строить доверительные отношения [8, с. 92].

Исследования показывают, что при правильном подходе педагога, между детьми и детьми-инвалидами в инклюзивных классах, несмотря на некоторую несхожесть, складываются вполне прочные и длительные дружеские отношения. Развитие такого дружеского отношения между детьми помогает им лучше относиться к разнообразию, принять его. Ученики чувствуют себя более комфортно и не боятся общаться с людьми, которые отличаются от них как со стороны инвалидов, так и со стороны здоровых. Инклюзивный класс – это место, где ученики с инвалидностью и без инвалидности находятся в атмосфере доброжелательности, справедливости и принятия друг друга [8, с. 76]. Конечно, дети дразнятся и ругаются – даже жестоко и обидно – но это обычное дело в их среде. Но в инклюзивных классах ученики с инвалидностью получают свою порцию насмешек не больше и не меньше всех остальных [48]. Важно осознавать, что избавить ребенка от его проблем, мы, как педагоги, не в состоянии, они не поддаются лечению в условиях образовательного учреждения. Помочь ребенку можно только в том случае, если дать ему возможность учиться в соответствии со своими способностями и с той скоростью, которая ему подходит. Ни один педагог не в состоянии заставить учеников научиться большему, чем то, на что они способны. Им и так приходится трудиться намного больше, чем обыкновенным детям. Л.С. Выготский писал: «переход от того, что мы знаем, к тому, что не знаем, должен быть постепенным, и темп этого движения должен согласовываться с индивидуальными возможностями ученика» («Зона ближайшего развития»).

В классах необходимо создавать позитивно-эмоциональную атмосферу. Педагоги должны стремиться к тому, чтобы организованные учебные или иные другие мероприятия отвечали эмоциональному состоянию ребенка с особыми потребностями и стали фактором успешного усвоения материала [16, с. 37]. Инклюзивная культура в школе способствует созданию

безопасного, терпимого сообщества, разделяющего идеи сотрудничества, стимулирующего развитие всех своих участников, сообщества, в котором ценность каждого является основой общих достижений.

Следовательно, роль образования начиная с начальной школы, состоит в том, чтобы с одной стороны, быть стартовым средством для расширения возможности участия в жизни общества через овладение профессиональными компетенциями, необходимыми для трудоустройства и участия в экономической, социальной и культурной жизни, а с другой, — одной из тех социокультурных сред, в которой такое участие должно быть построено и поддержано [12]. В качестве средства дальнейшего полноценного участия человека с ОВЗ в жизни общества уже в начальных классах школа должна обеспечить необходимые условия для получения профессиональной квалификации, развития и реализации способностей обучающегося, а в качестве среды — создать условия для построения инклюзивного сообщества внутри самой образовательной организации — инклюзивную культуру.

Таким образом, можно выделить основные средства, которые может использовать педагог на занятиях, посвященных формированию инклюзивной культуры обучающихся (рисунок 1.2):

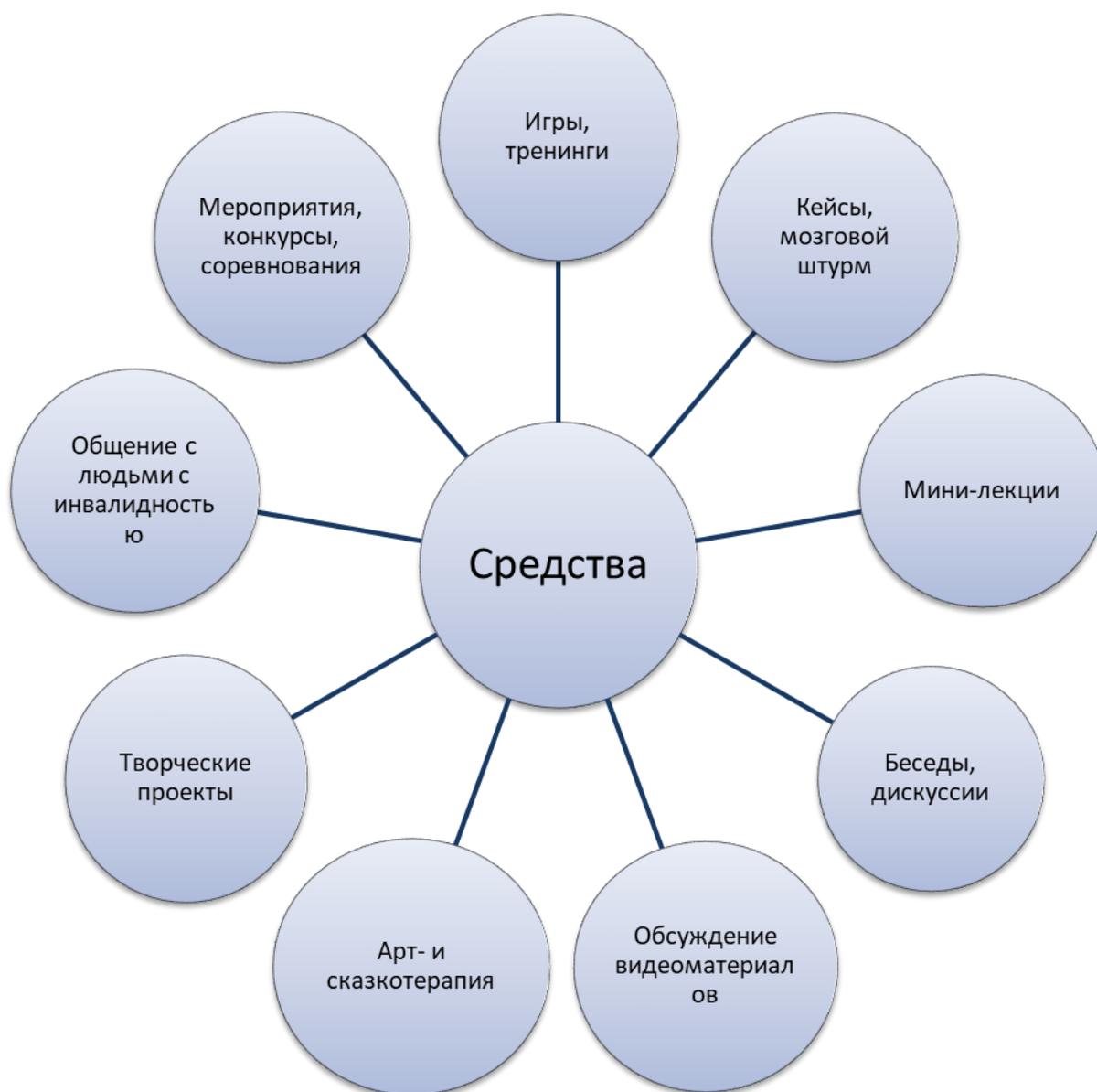


Рисунок 1.2 – Средства формирования инклюзивной культуры

Важнейшим направлением в работе по формированию инклюзивной культуры школы будет являться создание особой атмосферы эмоционального тепла и принятия каждого ученика, а также использование языка и терминологии, которые являются нейтральными и не формируют негативного, исключаяющего отношения к участникам инклюзивного образовательного процесса [18, с. 28]. Созданию этой атмосферы на занятиях и в школе и будут способствовать различные средства, которые направлены на активизацию деятельности учащихся, предполагает их активность на

занятиях, заинтересованность и участие каждого, умение самостоятельно и в группе вырабатывать решения и наличие обратной связи учащихся.

Выводы по 1 главе

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

Социальные условия и условия образования должны быть, таким образом, направлены на то, чтобы жизнь человека с ограниченными возможностями стала максимально самостоятельной, независимой, а сам человек, занимая активную и ответственную жизненную позицию — равноправным членом общества, реализуя себя в этом обществе. Концепция самостоятельного и независимого образа жизни лиц с ограниченными возможностями определяет сегодня подходы к формированию целей и содержания инклюзивного образования.

Одна из основных целей инклюзии состоит в том, чтобы любая общеобразовательная организация должна быть готовой принять детей с различными возможностями. Это требует изменений в структуре, в работе школы, во взглядах учителей и другие. Изучив публикации, посвящённые особенностям включения детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательный процесс мы определили общие принципы организации инклюзивного образования. Обозначенные особенности, необходимые ресурсы для включения детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательный процесс планируется учитывать и использовать в управлении инклюзивным образованием в образовательной организации.

Формирование инклюзивной культуры в образовательном учреждении является приоритетной задачей современного образования. Она предполагает принятие ценностей разнообразия и уважения к различиям, воспитание нравственности и толерантности, поощрение сотрудничества и внимание к достижениям каждого учащегося не зависимо от особенностей его развития или социального статуса. Воспитательная и педагогическая деятельность в условиях современной школы должна быть направлена на морально-этическое развитие учащихся и персонала в духе принципов равноправия, гуманизма, принятия ценности каждого человека, не зависимо от особенностей его развития.

В развитии инклюзии выделяют три важных аспекта:

— создание инклюзивной культуры (создание такого сообщества, в котором действуют, опираясь на инклюзивные ценности);

— развитие инклюзивной политики (наличие четкого плана действий по созданию учебного заведения, способного принимать каждого ребенка, учитывая его особенности и потребности);

— внедрение инклюзивной практики – отражение инклюзивной культуры и политики в действии.

Авторы располагают эти аспекты в виде треугольника, где инклюзивная культура – это его основа, изменение в ней, приводят к изменениям в других аспектах.

Единой трактовки понятия «инклюзивная культура» нет, и ученые, отечественные и зарубежные, в рамках системы образования определяют ее по-разному:

— микроклимат доверия;

— особая инклюзивная атмосфера;

— особая философия;

— особая организационная среда;

— фундаментальная основа для создания инклюзивного и поликультурного общества.

Но ученые сходятся в выделении таких главных составляющих инклюзивной культуры как: принятие, уважение, гуманность, толерантность, нравственность, терпимость, сотрудничество, равенство.

Так как формирование инклюзивной культуры является важной задачей инклюзивного образования, то конечно ее следует начинать формировать с первых лет обучения в школе. Младший школьный возраст – это сенситивный период для развития ряда когнитивных и личностных характеристик, в том числе и социальных норм, нравственного развития, навыков общения со сверстниками. Следовательно, именно в этом возрасте будут лучше усваиваться главные ценности инклюзивной культуры. В этом помогут различные средства, которые можно использовать на занятиях – игры, тренинги, беседы, обсуждение видеоматериалов и литературных произведений, дискуссии, разнообразные конкурсы и мероприятия.

Таким образом, создание инклюзивной культуры образовательной организации – это основополагающий и достаточно сложный и противоречивый процесс по формированию принятия идеологии и ценностей инклюзии, понимания преимуществ инклюзивного подхода в образовании, разделения ценностей инклюзивной школы не только среди школьных администраторов, но, главным образом, среди педагогов, учащихся и родителей - всех участников школьного сообщества. Данный процесс предполагает высокий уровень информирования педагогического коллектива, разработку инклюзивного плана развития школы, проведения специальных педагогических советов и занятий среди учащихся школы.

В школе, где развита инклюзивная культура, дети с ОВЗ быстрее и лучше будут приобретать социальные навыки, обогащать свой жизненный опыт, учиться взаимодействовать, что так необходимо уметь в реальном мире. Инклюзивная культура в школе оказывает влияние на всех участников образовательного процесса, меняет и формирует представления о разнообразии и ценностях нашего мира.

ГЛАВА 2 ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ИНКЛЮЗИВНОЙ КУЛЬТУРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В СЕЛЬСКОЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

2.1 Изучение отношения младших школьников к одноклассникам с ограниченными возможностями здоровья

Целью экспериментального исследования стала разработка цикла классных часов, которые будут способствовать формированию инклюзивной культуры у младших школьников.

Первым этапом исследования было проведение констатирующего эксперимента, направленного на выявление отношения младших школьников к одноклассникам с ограниченными возможностями здоровья.

Для достижения цели мы поставили задачи:

- 1) Изучить класс и охарактеризовать детей с ОВЗ;
- 2) Провести анкетирование младших школьников для выявления их отношений к людям с инвалидностью;
- 3) Разработать и апробировать цикл классных часов по формированию инклюзивной культуры младших школьников.

Базой исследования стало образовательное учреждение КГУ «Общеобразовательная школа отдела образования Карасуского района» Управления образования акимата Костанайской области. В исследовании приняли участие ученики 4 «А» класса (31 школьник).

В школе организовано психолого-педагогическое сопровождение детей в учебно-воспитательном процессе, целью которого является обеспечение нормального развития ребенка (в соответствии с нормой развития в соответствующем возрасте). В КГУ «Общеобразовательная школа отдела образования Карасуского района» психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса осуществляется Службой психолого-

педагогического сопровождения школы, в которую входят все необходимые специалисты: социальный педагог, валеолог, психолог, логопед.

По данным лицея на 2022-2023 учебный год количество обучающихся, имеющих рекомендации ПМПК составило 17 человек. Количество детей-инвалидов – 8 человек. Количество обучающихся на дому составило 2 человека.

Для решения первой поставленной задачи, помимо наблюдения за учащимися класса в учебное и внеурочное время, мы провели беседу с учителем, из которой выяснили, есть ли особые ученики, сколько их, как они учатся, с кем общаются, как к ним относятся дети. И также мы поговорили со школьным психологом, который рассказал нам о поведении детей, о том какая у них обстановка в семье.

Из бесед мы узнали, что в данном классе есть 4 ученика, которые испытывают стойкие трудности в обучении или во взаимоотношении с окружающими. Из них, соответствующие заключения психолога с комиссии имеются у троих. В школе есть специально разработанные учителем данного класса адаптированные образовательные программы. Они заключаются в дополнительных занятиях с педагогом, в индивидуальных заданиях и в сопровождении этих детей школьным психологом и логопедом. Согласно СанПиН обучающихся с задержкой психического развития не должно превышать четырех человек с наполняемостью класса до 25 человек. В нашем случае ребенка с ЗПР два, а в классе учится 32 школьника. Предлагаем рассмотреть краткую характеристику этих четверых учеников.

Ребенок 1. Девочка, 10 лет. В этом классе с первого года обучения. Имеет заключение психолога с ПМПК. У нее эмоциональная незрелость, она очень впечатлительная и наивная девочка. По любому поводу может расстроиться и расплакаться. По поведению похожа на 6-7 летнего ребенка. Учится чаще всего на «тройки». Индивидуально занимается с учителем, с психологом. В классе у нее есть лучшая подруга, есть ребята, с которыми она общается. Она милая и дружелюбная девочка, не конфликтная. Обстановка в

семье благополучная, родители внимательные и заботливые. При ответах на вопросы анкетирования на вопрос «С кем вы не дружите и почему?» некоторые дети указали эту девочку, аргументировав это тем, что «она ведет себя как ребенок, дерется и обзывается» и «она много болтает и тупая».

Ребенок 2. Мальчик, 11 лет (самый старший, 2007 года рождения). В классе с первого года обучения. Имеет заключение с ПМПК (7.1). Плохо учится, разговаривает непонятно, пишет неразборчиво, что ни учитель, ни он сам разобрать почерк не могут. Диктанты вместе со всеми не пишет, учитель дает ему индивидуальные задания, в основном это списывание текста. При возможности, несколько раз в неделю индивидуально занимается с учителем, но, по словам педагога, особых сдвигов нет. Имеет сопровождение психолога и логопеда. Дружит с Ребенком 3 и еще одним одноклассником. Мальчик спокойный, тихий, дружелюбный. Ходит на кружок по математике (вне школы), ему там нравится. На собрания и по вопросам в школу ходит его тетя, мама в школе появлялась очень редко. На вопрос анкеты «С кем не дружите?» всего несколько учеников указали этого ребенка, написав про него «они (Ребенок 2, Ребенок 3 и Ребенок 4) мне просто не нравятся», «они (Ребенок 2 и Ребенок 3) чуть-чуть не такие в развитии как мы».

Ребенок 3. Мальчик, 11 лет. В школе учиться с первого класса. Есть заключение с ПМПК (7.2). Плохо усваивает программу. Ходил вместе с Ребенком 2 индивидуально заниматься с учителем, но положительных изменений тоже особо не наблюдалось. Также имеет сопровождение психолога и логопеда. По словам учителя - «в одно ухо влетает, в другое вылетает». Приходится часто повторять уже пройденные темы, но положительных результатов нет. Он ходит на занятия по рисованию, где ему нравится. Когда выполнял задание (на экскурсии, вместе с художником рисовали кафедральный собор), очень тщательно прорисовывал каждую деталь, много раз стирал и перерисовывал, пока не оставался довольным результатом. От этого работа продвигалась медленно, но он ее выполнил. Но с лепкой уже не справлялся и просил помощи. В первом, во втором классе

был агрессивен. Мог ударить кого-то из детей, психолога. Проявлял негатив к просьбам. Но сейчас стал спокойным, уравновешенным. Дружит с Ребенком 2. Дети видят, что он отличается от них, но при этом считают его дружелюбным и милым мальчиком. Но некоторые дети все равно говорили, что он «не приятен», «ведет себя неприлично» - ответ Ребенка 4, «он пристаёт».

Ребенок 4. Мальчик, 11 лет. В школу перешел во втором классе. Заключение с ПМПК не имеет. Учится неравномерно. Программу усваивает. Не реагирует на учителя, смеется в голос сам с собой на уроках, выражается нецензурной лексикой, ярко выраженное девиантное поведение. Со школьным психологом отказывается контактировать. Когда его спрашивают на уроках, чаще всего молчит и не отвечает, тетради на проверку не сдает преднамеренно (может сдать работу на карточках или контрольные). Иногда на уроках старается разместиться и занять всю парту, выталкивая соседа. На экскурсиях ходит обособленно от других детей, в музее он сел спиной к детям и экскурсоводу и смотрел в окно, ни на что не реагируя. Подбрасывал таблетки в капюшон Ребенку 1. На все замечания, переданные родителями, мама обвиняет одноклассников и учителя, отказывается верить в вину ребенка, аргументировав это тем, что дома он «послушный и воспитанный, всегда слушается». Учитель и психолог предполагают, что дома во взаимоотношениях имеются проблемы. На переменах общается с Ребенком 2 и с мальчиком, который в классе считается хулиганом (Ребенок 4 – инициатор, а одноклассник следует за ним). Подавляющее количество учеников класса на вопрос «С кем бы ты не хотел сидеть за одной партой?» и на вопрос «с кем не дружите?» указали именно этого мальчика, объяснив это тем, что он «пристаёт, бьет и обзывает», «неадекватен», «вредный», «мешает работать», «неприятен», «плохо себя ведет с окружающими и со мной», «издает неприятные звуки» и др.

Для проведения анкетирования нами были разработаны 19 вопросов. Эти вопросы мы разделили на четыре блока:

Первый блок включает в себя четыре вопроса. Основное направление – изучение взаимоотношений в классе между учениками.

Второй блок вопросов (с 5 по 7) выявляет нравственные позиции у школьников.

Третий блок (8-12) направлен на изучение эмоционального восприятия людей с ОВЗ учениками.

Четвертый блок (13-19) выявлял наличие у детей толерантного отношения к другим и к людям с инвалидностью.

При анализе результатов анкетирования были выявлены дети, которые «выбиваются» из коллектива класса, с которыми не хотят общаться. 80% из опрошенных выразили нежелание сидеть за общей партой или дружить с одноклассниками, которые имеют какие-либо нарушения. Аргументировали они это такими фразами, как «они неадекватны», «пристают, бьют, обзывают», «не приятны», «плохо ведет себя с окружающими», «они чуть-чуть не такие в развитии как мы», «ведет себя как ребенок, плачет, обижается».

Все дети готовы прийти на помощь человеку, нуждающемуся в этом. Многие ребята помогали сами или с родителями людям, например, вызвали скорую помощь, помогли донести на инвалидной коляски до дома человека, помогали финансово, помогали донести тяжелые пакеты незнакомой бабушке, подняться поскользнувшемуся человеку, вернуть потерянный бумажник, давали деньги на лечение.

У 36% опрошенных учеников есть в окружении (семья, родственники, друзья) люди с ограниченными возможностями здоровья. Ребята, которые проявили бы безразличие к инвалиду и которые хотели бы пообщаться с ним, разделились поровну. Однако один из опрошенных изъявил желание уйти и не контактировать вовсе (Рисунок 1).

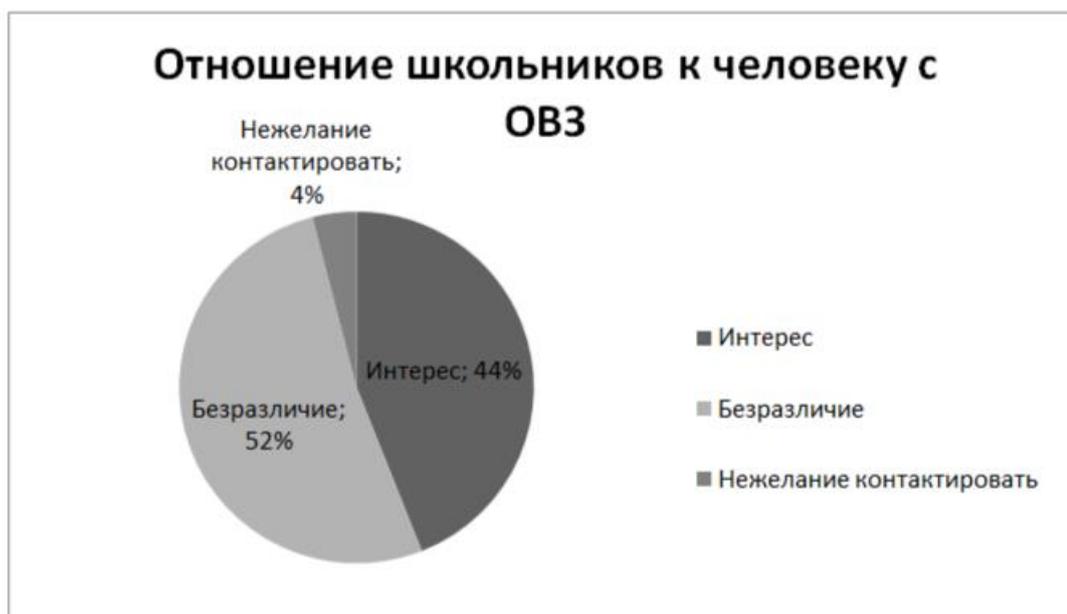


Рисунок 1 - Отношение, которое проявляет школьник к человеку с ограниченными возможностями здоровья

88% участников эмпирического исследования ответили, что испытывают, такие эмоции как жалость и сочувствие к людям с ограниченными возможностями здоровья. 7% заявили, что при виде таких людей испытывают грусть. И только 12% из опрошенных ответили, что им было бы интересно пообщаться и узнать поближе человека, который отличается от них (Рисунок 2).

80% детей сказали, что не против принять в свою игру ребенка-инвалида. 16% заявили, что взяли бы в игру нового участника, если у него получится принять в ней участие. А один из опрошенных отказался принять ребенка с ОВЗ в игру (Рисунок 3).



Рисунок 2 - Чувства, которые вызывает у школьника человек с ограниченными возможностями здоровья

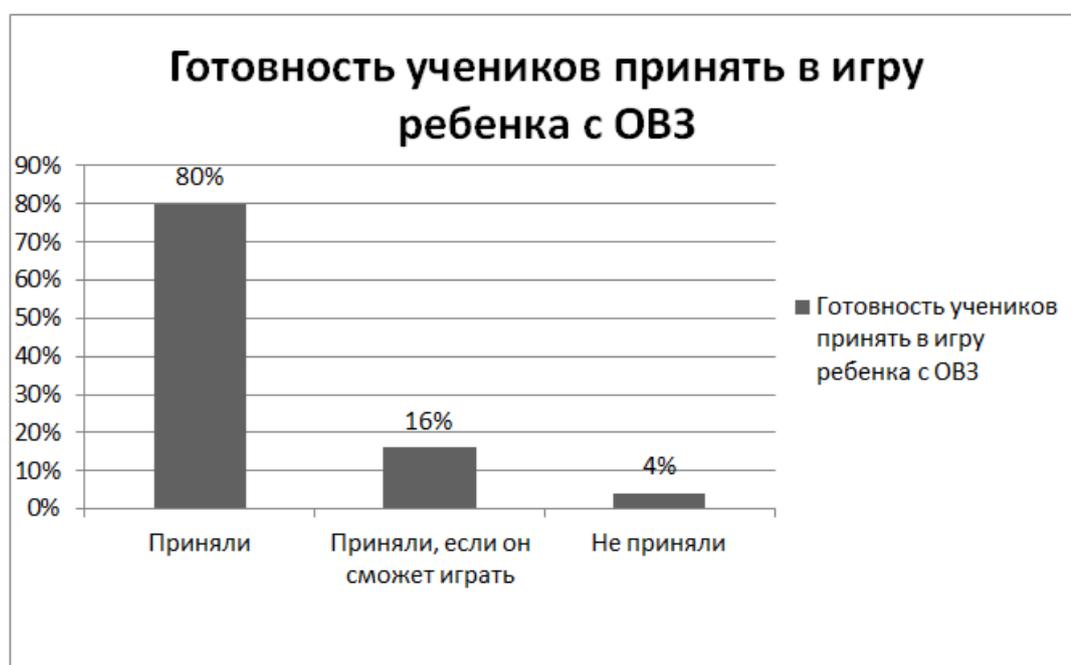


Рисунок 3 - Готовность принятия в игру ребенка с ограниченными возможностями здоровья

На вопрос «Смогли бы вы дружить с ребенком с ОВЗ?» 60% учеников сказали, что смогут. 12% ответили «наверно да», двое воздержались от ответа, один обратил внимание, что это «зависит от ограничений», а другой

сказал, что «будет просто общаться». Один из учеников ответил, что не будет дружить, а еще двое ребят были не уверены в своем ответе и сказали, что «не знают».

На вопрос были бы они против, если с ними за одной партой сидел ребенок инвалид, только 12% проявили безразличие и ответили, что им все равно. Остальные же сказали, что не против такого соседа, а один из опрошенных, ответил, что конечно не был бы против, «ведь он не виноват в том, что он инвалид».

Таким образом, по ответам детей можно сделать вывод, что такое качество как нравственность у детей развито довольно хорошо. Ученики готовы помогать окружающим, готовы принять в игру ребенка с ОВЗ и были бы не против, сидеть за общей партой. При этом большинство детей жалеют инвалидов и сочувствуют им, а есть те, кто не желает их принимать или относится равнодушно.

2.2 Разработка и реализация цикла классных часов по формированию инклюзивной культуры младших школьников

В рамках исследования нами разработан цикл классных часов по формированию инклюзивной культуры младших школьников и апробирован на практике. Его целью являлось формирование инклюзивной культуры у младших школьников в условиях образовательного учреждения. Цикл был направлен на развитие толерантного отношения, готовности принятия различий между людьми, на привлечение внимания учеников к проблемам людей-инвалидов, способствовал развитию нравственных качеств учащихся и показывал, что люди с ограниченными возможностями здоровья очень сильные и целеустремленные и могут достигать высоких результатов во многих сферах жизни.

Школа является одним из основных мест формирования инклюзивной культуры, поэтому она должна пропагандировать создание инклюзивного общества, привлекая внимания всех участников образовательного пространства к проблемам образования и социализации детей-инвалидов.

Для достижения данной цели были выдвинуты следующие задачи:

1. развивать понимание, сочувствие, терпимость, принятие и уважение у воспитанников;
2. формировать коммуникативные умения и навыки, отработка навыков эффективного взаимодействия друг с другом;
3. развивать бережное отношение к людям;
4. развивать умение учитывать интересы других;
5. учить детей видеть, понимать, оценивать чувства и поступки других.

При разработке комплекса мероприятий учитывались такие принципы как:

— Принцип уважительного отношения к личности - уважительное отношение к ребенку. Уважая и принимая позицию и мнение ребенка, мы показываем ему пример позитивного отношения к человеку с иным взглядом на мир, с особенностями физического развития.

— Принцип опоры на положительное в ребенке – выделение положительных черт, позитивного социального опыта, развитие (пусть даже в небольшой степени) конструктивных умений взаимодействия с другими членами общества.

— Активное включение всех участников – то есть командные формы работы, совместное принятие организационных решений. В этом могут помочь командные тренинги, проектные группы.

— Принцип целенаправленности – понимание и преследование одних и тех же целей педагогом и учащимися, наличие мотивации, осознания ребенком того, зачем необходимо это качество (личная цель) и осознания значимости для общества (социальная цель).

После реализации цикла классных часов должны быть достигнуты следующие положительные результаты:

Школьники:

- знают, что все люди отличаются друг от друга, но это и есть наши особенности, благодаря которым мы интересны друг другу;
- знают, что люди обладают схожими чертами, что нас и объединяет;
- имеют навыки вежливого и тактичного общения с людьми, имеющими ограниченные возможности здоровья;
- знают виды инвалидности и их причины;
- понимают друг друга, осознают собственную ценность и ценности других людей;
- проявляют эмпатию и толерантность.

При разработке цикла мы опирались на «Уроки по пониманию инвалидности» [28], и «Уроки доброты» [44].

Тематический план разработанного цикла классных часов отражен в таблице 1.

Таблица 1 – Тематический план занятий по формированию инклюзивной культуры младших школьников

Тема классного часа	Цель классного часа	Методы и приемы работы
1. «Инвалиды – кто это?»	Формировать представления об инвалидности, о причинах и проявлениях инвалидности	Беседа, мини-лекция, тренинг
2. «Особенности сопровождения людей с ограниченными возможностями здоровья»	Формировать представления о технических приспособлениях и средствах, упрощающих деятельность людей с ОВЗ и об основах тактического общения с инвалидами.	Беседа, мини-лекция, групповая работа, обсуждение
3. «Особенные люди и их возможности»	Формировать представление о возможностях и особенностях людей с инвалидностью в осуществлении различных видов деятельности	Мини-лекция, видеоматериал, обсуждение, групповая работа
4. «Мы разные, но мы вместе»	Формировать у детей умение осуществлять совместную	Тренинг, игра, беседа

	игровую деятельность друг с другом и с детьми с ОВЗ, учитывая особенность здоровья партнера по игре	
5. «Давайте дружить!»	Воспитывать у детей чувство доброты, сопереживания и нравственности. Формировать чувства общности у детей и доброжелательного отношения друг к другу	Беседа, просмотр и обсуждение видеоматериала, игра
6. «Это мой выбор»	Учить детей уважать индивидуальные человеческие различия. Заложить основу для доброжелательных отношений со всеми одноклассниками, как с инвалидностью, так и без.	Беседа, групповые обсуждения, анализ конкретных ситуаций
7. «Учиться вместе»	Способствовать формированию адекватного представления о повседневной жизни людей с инвалидностью и устранению стереотипов в отношении людей с инвалидностью	Дискуссия
8. «Календарь интересных дат»	Познакомить с инклюзивными календарными датами. Способствовать развитию нравственных качеств учащихся, обучать навыкам группового взаимодействия	Беседа, мини-лекция, групповая работа
9. «Давайте поговорим»	Способствовать развитию нравственных качеств учащихся, развивать коммуникативные навыки	Беседа, игра

Обязательными этапами каждого занятия были приветствие учеников друг друга в начале урока и рефлексия в конце. Достижение целей каждого из классных часов достигалось через различные методы и приемы работы: беседы, практикумы, кейсы, игры, дебаты, обсуждения и др. на основе такой работы на занятиях школьники учились доброжелательным отношениям, терпимости друг к другу, взаимному уважению, развивали свои коммуникативные навыки и нравственные качества.

Все занятия проходили в благоприятной, дружественной атмосфере, чему способствовала смена деятельности школьников на протяжении

занятий, их совместная работа и довольно неформальная форма работы на классных часах.

Ребятам нравились занятия, они с интересом их посещали, и оставляли всегда положительные отзывы. Ученики активно участвовали в обсуждениях, в играх, практикумах, рассказывали свои жизненные истории о помощи другим, впечатления от занятий, высказывали свое мнение по заданному вопросу.

Перед началом работы по теме, все ученики приветствовали друг друга различными способами на каждом занятии: походить по классу и поздороваться со всеми учениками рукопожатием и пожеланием, поздороваться по цепочке разными способами, не повторяясь, поздороваться по цепочке и назвать, что ты любишь и т.д. Таким образом, уже в начале каждый ученик был задействован в занятии, и это помогало настроить и включить в процесс всех детей.

На первых трех классных часах детям читались мини-лекции, что помогало восполнить дефицит знаний об особенностях людей, имеющих какие-либо ограничения по здоровью. Лекции не сводились к пассивному слушанию, во время или после них использовался видеоматериал, а дети могли делиться своим опытом, участвовать в практикумах, где применяли новые знания, и викторинах.

На других классных часах использовались игры, чтение и обсуждение рассказов, просмотр и обсуждение короткометражных мультфильмов, творческая работа в группах, обсуждение проблемных вопросов в группах и др. Дети учились общаться между собой, проигрывать ситуации взаимодействия с другими людьми, взаимодействовать между собой в игре и в работе в группах, развивалось нравственное отношение, благодаря просмотру мультфильмов и чтению рассказов, и чувство толерантности на основе взаимодействия в играх.

В конце классных часов обязательно была рефлексия, где дети рассказывали, что они узнали нового, что понравилось и запомнилось.

Так, на первое занятие началось с приветствия, на котором каждый ребенок называл свое имя и говорил добрые пожелания своим одноклассникам. Для перехода к теме, ученикам был задан вопрос о различиях и сходствах людей, хорошо это или плохо, что все люди имеют различия. Далее им было предложено задание написать три особенности, что отличает их от других людей (таланты, жизненные принципы, характер, особенности внешности), после чего несколько вариантов зачитывались и ребята отгадывали, кто это. По ходу занятия ребята подводились к мысли, что здоровье человека, это тоже важная особенность, которая отличает его от других. На мини-лекции ученикам 4 класса была дана информация о том, кто такие инвалиды, чем отличаются инвалиды и люди с ограниченными возможностями. Дети познакомились с видами инвалидности и узнали о причинах ее появления. Каждый вид инвалидности подкреплялся небольшим практикумом, который использовался для смены вида деятельности во время занятия и лучшего закрепления материала. Благодаря этому, школьники побывали на месте незрячих людей, глухих, слепоглухих, с нарушением опорно-двигательного аппарата. В некоторых случаях информация подкреплялась видеоматериалом. И в конце занятия перед рефлексией ребятам был показан короткометражный мультфильм про мальчика, у которого нарушения опорно-двигательного аппарата, и, несмотря на его отличие от других детей, всегда можно найти то, что нас объединяет и делает похожими, а значит и близкими.

На третьем занятии мы с детьми поговорили о том, как живут люди с инвалидностью, кто и как добивался успехов в жизни. Узнали самых известных людей с инвалидностью, таких как Ник Вуйчич, Керри Браун, Джессика Лонг и других, узнали, как они шли к своему успеху. Для лучшей наглядности использовались видеоматериалы. Главным выводом этого занятия стала мысль, что инвалиды не беспомощны, как многие думают, они могут заниматься различными видами деятельности, вести полную впечатлений жизнь, быть сильными, радостными, успешными, а не

замыкаться на своей болезни. Ученикам объяснялось, что вовсе не надо жалеть и сочувствовать лицам с ограниченными возможностями, ведь они вовсе не становятся как сломанные игрушки. Они добиваются своих целей точно также как и мы, просто приспособляются жить в этом мире немного отлично от нас в силу своих особенностей.

В конце урока была проведена викторина. Дети разделились на группы-команды. Зачитывался вопрос, касающийся одной из трех тем, о которых мы уже говорили, и ребята обсуждали и, обсудив, отвечали на вопрос. Команда, давшая больше правильных вопросов – победила.

На четвертом занятии с детьми проводились игры. Они были направлены на развитие толерантности, чувства нравственности, понимания того, что у нас есть и схожие черты и различные. Такие игры, например, как «Конкурс хвастунов», «Волшебный стул», «Категории» и «Поменяйся местами». Также с детьми обсуждались игры, в которые можно поиграть с детьми, имеющими нарушения здоровья. С кем можно поиграть в прятки, а с кем в догонялки, с кем в мяч, а с кем в слова. К концу занятия ведущий подводит детей к выводу о том, что, несмотря на то, что все люди разные, они во многом похожи и часто увлекаются одним и тем же и инвалидность не является помехой для этого. Дружить можно с разными детьми, независимо от их состояния здоровья. В команду можно взять и слабого физически игрока, если ему помогать. Педагогом делается акцент, что заниматься любой деятельностью люди с инвалидностью могут совместно. Люди разные, в том числе и люди с инвалидностью, и каждый из них что-то умеет. Вместе всегда можно весело проводить время и научиться чему-то друг у друга.

На последнем, заключительном занятии с детьми проводилась беседа. И ведущий, и дети сели в круг, так, чтобы все видели друг друга, и были открыты. Парты были убраны к стенкам. После приветствия педагог с детьми обсуждает правила ответов в кругу – говорит только тот, у кого игрушка в руках, согласные с говорящим делают фонарики вверх, а несогласные – вниз. Далее ведущий предлагает ребятам поговорить на тему, какие поступки

считаются хорошими, чем они должны обладать, чтобы их можно было назвать хорошими. Обсуждались вопросы, какой человек считается хорошим, а какой плохой. Каждый желающий высказать свое мнение выслушивается. Обсуждались хорошие поступки, которые совершали дети, плохие поступки, о которых они сожалеют и не будут больше их совершать, что они чувствовали при этом. К концу беседы дети подводились к выводу, что все люди не идеальны, и мы можем совершать и хорошие, и плохие поступки. Но если мы будем понимать, что другие люди тоже чувствуют, и не будем поступать так же, как не хотели бы, чтобы поступили с нами, то мир будет лучше и добрее. Хорошие дела и доброе отношение только красят человека.

2.3 Оценка результативности проведенной опытно-экспериментальной работы

На нашей последней встрече, ребятам было предложено пройти анкетирование. Новая анкета состояла из 16 вопросов, которые включали в себя темы, о которых шла речь на предыдущих занятиях, а также, изучалось, изменилось ли отношение обучающихся к лицам с инвалидностью за время проведения занятий.

Вопросы условно можно поделить на три блока, где первый блок включал в себя с 1 по 4 вопросы, второй с 5 по 9 и третий – оставшиеся. Предлагаю рассмотреть ответы детей на некоторые вопросы ближе.

Первый блок такие вопросы как: «Как ты считаешь, важно ли иметь сходства, быть похожими?», «Важно ли иметь различия?», «Считаешь ли ты себя особенным человеком, не таким как другие?» и «Как ты отнесешься к человеку, который отличается от тебя?». На вопросы была просьба дать развернутые ответы, объяснить, почему ребята считают так. По ответам можно судить, как хорошо дети приняли и усвоили данную тему, поняли, что

все мы по-своему особенны, и что все наши различия – это наша ценность, которая делает нас интересными друг другу, но при этом мы всегда можем найти в себе то, чем похожи, и это сближает нас.

Так, на вопрос о сходстве подавляющее количество учеников ответило, что важно, потому что так люди находят общие темы для разговоров, интересы, делает ближе друг другу. На вопрос о различиях 88% ответили, что нужно иметь свои особенности и различия, потому что «так люди отличаются», «становятся интереснее друг другу», «если бы все говорили на одну тему, и выглядели одинаково, было бы скучно», «мы бы не смогли без них отличать друг друга», «так будет интереснее жить».

На четвертый вопрос, в котором спрашивалось «Как ты поведешь себя, если увидишь, что человек отличается от тебя (по внешности, по здоровью, по происхождению и др.)? Ты: посмеешься над ним; подойдешь, поговоришь с ним; сделаешь вид, что не заметишь и уйдешь», ответы распределились следующим образом (Рисунок 4).

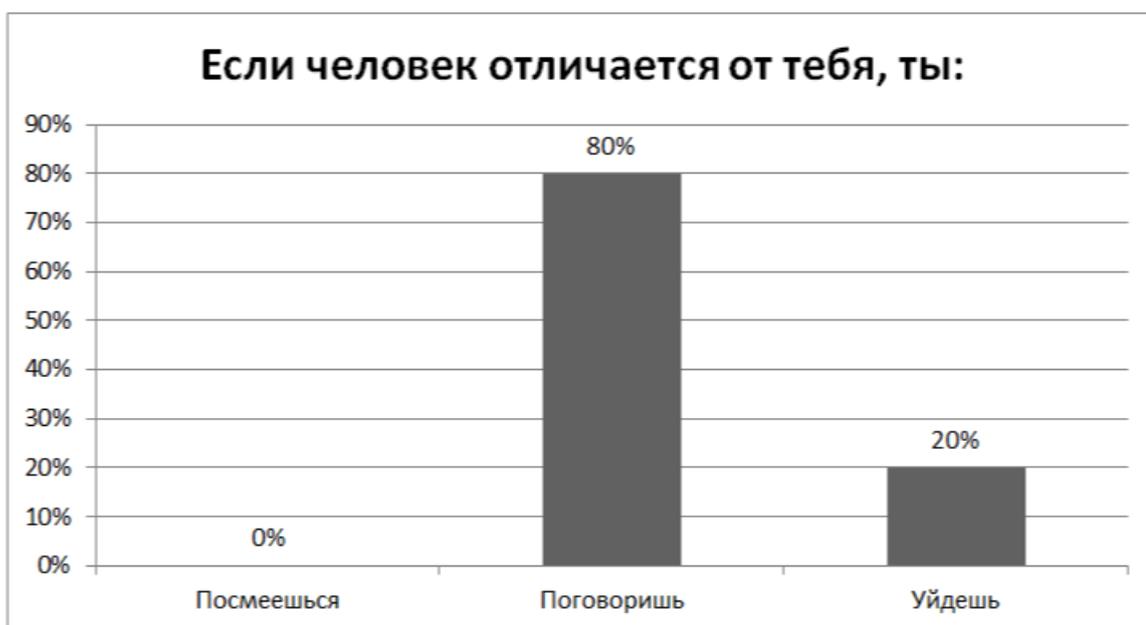


Рисунок 4 - Отношение школьника к отличающемуся от него человеку

Из первого блока по ответам детей, можно сделать вывод, что они осознали, что иметь различия важно и нужно, все мы чем-то выделяемся, и это делает нас особенными. Отношение к людям, которые как-то отличаются,

изменилось, теперь больше ребят проявляют к ним интерес. Среди тех, кто ушел бы, несколько школьников ответили, что сделали вид, что не заметили, потому что все мы отличаемся друг от друга, и акцентировать на этом внимание не стоит.

Второй блок выявлял, какие чувства испытывают дети к лицам с инвалидностью, показывал, усвоили ли дети, что инвалиды не беспомощные люди, и показывал, готовы ли дети принять ребенка-инвалида в игру и дружить с ним.

Так на пятый вопрос, какие эмоции ты испытываешь к человеку с ограниченными возможностями здоровья, дети дали следующий ответ (Рисунок 5).

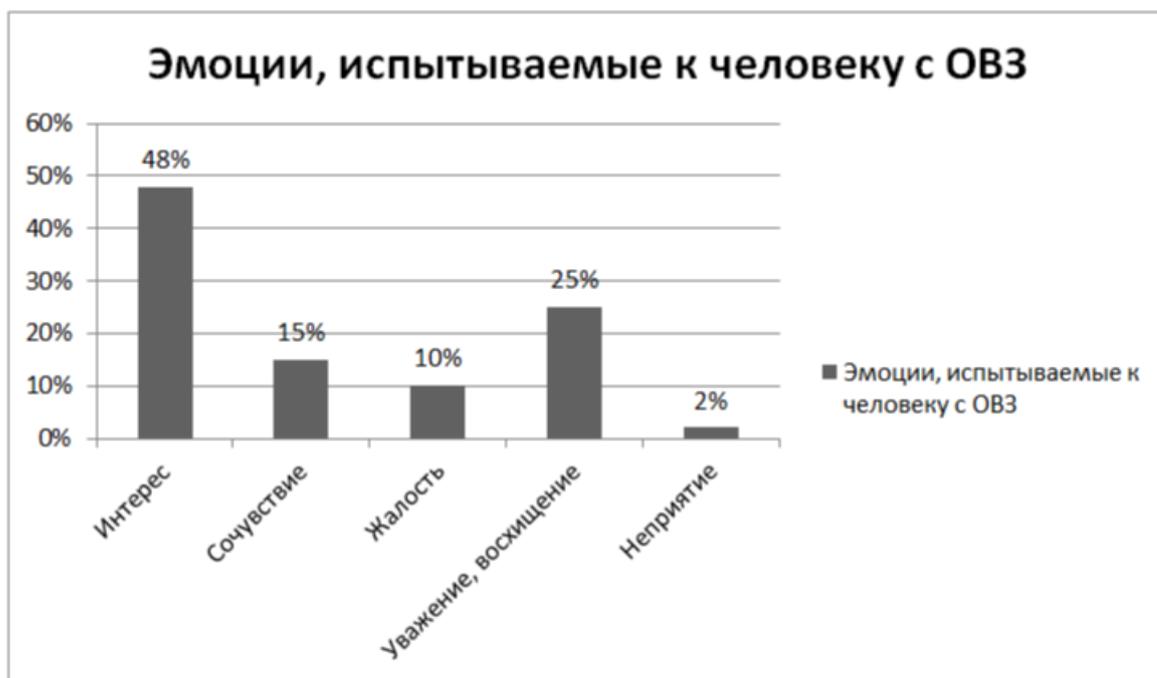


Рисунок 5 – Эмоции, которые испытывает ученик к человеку с ОВЗ

После проведенных классных часов, большее количество учеников стало проявлять интерес к лицам с ОВЗ, а также испытывать такие чувства как уважение и восхищение их силой воли и целеустремленностью. Некоторые дети все же продолжают испытывать сочувствие и жалость, но многие объясняли это тем, что инвалиды вынуждены себе в чем-то отказывать или не может делать что-то, что могут другие. Однако, одна

ученица ответила, что испытывает отвращение, так как не любит людей, которые отличаются от нее.

На вопрос могут ли люди с инвалидностью жить, учиться и чувствовать, как мы все дети ответили, что могут, ведь они такие же, как и мы, они могут жить, так же как и мы и добиваться успехов. На вопрос о том смог бы школьник дружить с инвалидом, 92% ученика ответили что смогут, а 8% ответили «нет» – «с ними скучно» и «я не хочу с ними дружить».

На следующий вопрос о принятии ребенка-инвалида в игру 88% ответили, что примут, аргументировав это тем, что «он такой же человек», «ему тоже хочется играть, как и всем», «он может обидеться», так же встретились ответы: «не важно, какой он, главное приобрести друга и не расстраивать» и «да, если бы он сам этого хотел». Несколько ребят, ответили, что приняли бы, но уточнили «если сможет делать то, во что мы играем». Один из опрошенных оказался не уверен примет или нет, а двое отказались принять, ответив, что они не умеют так играть.

На вопрос из последнего блока «Помогли бы человеку в инвалидной коляске заехать на бордюр?» все ученики, кроме одного ответили, что подошли и предложили бы помощь, помогли бы сразу. Один же ответил, что пошел бы по другой дороге, чтобы не смущать человека.

Если ребенок из класса будет как-то странно, необычно себя вести, то 64% учеников изъявило желание подойти и узнать причину такого поведения, а остальные 36% опрошенных ответили, что будут игнорировать. На наш вопрос «почему?», учительница пояснила, что воспитывала детей, чтобы они не обращали внимания на все выходки Ребенка 4.

На предпоследний вопрос о том, как бы дети себя повели, если к ним в класс пришел бы новый ученик, который отличался тем, что был бы полным, или очень высоким/низким, практически все дети ответили, что познакомились бы с ним и помогли бы освоиться в школе. Но трое учеников, сказали, что не обратили бы на него внимания.

И на последний вопрос, чтобы сделал ученик, если увидел, что его одноклассника, с которым он в ссоре, обижает ученик из другого класса, 92% учеников ответили, что помогут своему однокласснику, 4% сказали, что ушли бы, а 4% захотели отойти в сторону и посмотреть. Помогать ученику из другого класса из опрошенных никто не стал бы. Ответы приведены на рисунке 6.

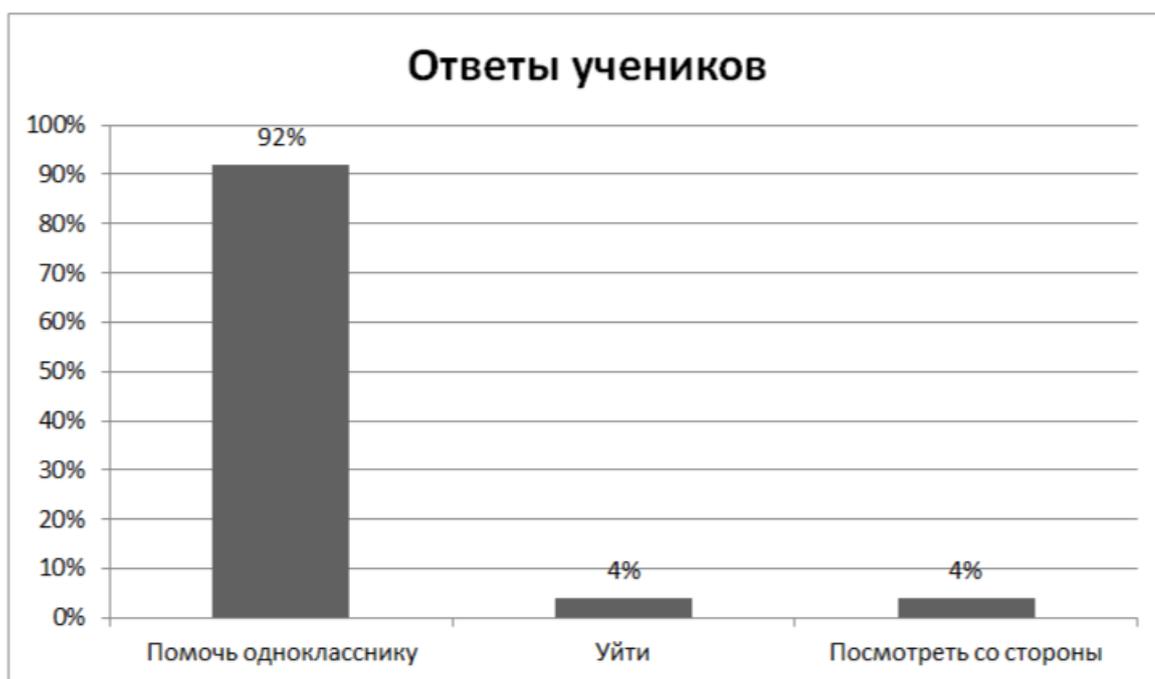


Рисунок 6 - Изучение готовности помогать другим

Таким образом, по данным анкетирования на первом и последнем этапе можно увидеть, что отношение детей к людям с ограниченными возможностями изменилось в лучшую сторону, они стали больше знать о самих инвалидах и их жизни, поняли, что все наши различия – это наши особенности, которые делают нас интересными. Обучающиеся готовы оказать помощь, если в ней кто-то нуждается. Открыты для общения и взаимодействия с другими людьми. Школьники проявляют такие чувства как уважение, понимание и эмпатия, понимают, что их необдуманные действия и слова могут обидеть другого человека, уязвить его.

Выводы по второй главе

В ходе экспериментального исследования был разработан цикл классных часов по формированию инклюзивной культуры младших школьников в образовательной организации. Базой исследования стал КГУ «Общеобразовательная школа отдела образования Карасуского района» Управления образования акимата Костанайской области. В исследовании приняли участие 31 ученик 4 класса из них трое учеников с ОВЗ.

Исследование позволило выявить наличие детей с ОВЗ в классе, провести анкетирование по выявлению отношения одноклассников друг к другу и к лицам с инвалидностью и разработать и апробировать цикл классных часов и оценить полученные результаты.

Результаты формирования инклюзивной культуры младших школьников с одной стороны характеризуются в целом положительным, толерантным отношением к людям с ограниченными возможностями здоровья, с другой, тем, что не все младшие школьники готовы принять и проявить участие к лицам с ОВЗ, находящимися непосредственно рядом.

Для формирования инклюзивной культуры младших школьников разработан цикл классных часов, основными задачами которого стали развитие понимания, терпимости, толерантности, развитие бережного и нравственного отношения к людям, уважения, развитие умения учитывать интересы, понимать, оценивать чувства и поступки других.

С помощью различных методов, использованных на классных часах (мини-лекции, тренинги, практикумы, игры, беседы, обсуждение литературных произведений и видео-материалов) были созданы благоприятные условия для формирования и развития инклюзивной культуры, что нашло отражение в контрольном анкетировании детей. На основании данных результатов сделан вывод о том, что отношение учеников к инвалидам и друг другу изменилось в лучшую сторону.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Инклюзивное образование - это признание ценности различий всех детей и их способности к обучению, это гибкая система, где учитываются потребности каждого ребенка, не только с проблемами развития, но и тех, кто принадлежит к той или иной этнической, культурной, социальной, возрастной группе. Оно учитывает и подстраивается под особые индивидуальные потребности каждого ученика.

Ученые выделяют три аспекта, которые включает в себя инклюзивное образование:

- разработка инклюзивной политики;
- развитие инклюзивной практики;
- создание инклюзивной культуры.

Основным аспектом ученые называют именно инклюзивную культуру. Изменяясь сама, она влечет за собой изменение и других аспектов.

Социальные условия и условия образования должны быть, таким образом, направлены на то, чтобы жизнь человека с ограниченными возможностями стала максимально самостоятельной, независимой, а сам человек, занимая активную и ответственную жизненную позицию — равноправным членом общества, реализуя себя в этом обществе. Концепция самостоятельного и независимого образа жизни лиц с ограниченными возможностями определяет сегодня подходы к формированию целей и содержания инклюзивного образования.

Одна из основных целей инклюзии состоит в том, чтобы любая общеобразовательная организация должна быть готовой принять детей с различными возможностями. Это требует изменений в структуре, в работе школы, во взглядах учителей и другие. Изучив публикации, посвящённые особенностям включения детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательный процесс мы определили общие принципы организации инклюзивного образования. Обозначенные особенности, необходимые

ресурсы для включения детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательный процесс планируется учитывать и использовать в управлении инклюзивным образованием в образовательной организации.

Формирование инклюзивной культуры в образовательном учреждении является приоритетной задачей современного образования. Она предполагает принятие ценностей разнообразия и уважения к различиям, воспитание нравственности и толерантности, поощрение сотрудничества и внимание к достижениям каждого учащегося не зависимо от особенностей его развития или социального статуса. Воспитательная и педагогическая деятельность в условиях современной школы должна быть направлена на морально-этическое развитие учащихся и персонала в духе принципов равноправия, гуманизма, принятия ценности каждого человека, не зависимо от особенностей его развития.

Единой трактовки понятия «инклюзивная культура» нет, разные ученые определяют ее в образовательной среде по-разному – как микроклимат доверия, как особую философию, как инклюзивную атмосферу и т.д. В своем исследовании мы опирались на такое определение:

Инклюзивная культура - это такой уровень развития общества, который выражается в толерантном, гуманном, терпимом, безопасном отношении людей друг к другу, где разделяются идеи сотрудничества, стимулируется развитие всех участников образовательного процесса, где ценность каждого является основой общих достижений, а также формируются всеми принимающиеся инклюзивные ценности.

Анализ теоретических источников позволил определить инклюзивную культуру как фактор успешной реализации инклюзивного образования, и выявить средства, которыми можно формировать инклюзивную культуру младших школьников.

Теоретический анализ послужил предпосылкой для проведения опытно-экспериментальной работы по формированию инклюзивной культуры младших школьников с помощью различных средств.

Исследование проводилось на базе КГУ «Общеобразовательная школа отдела образования Карасуского района» Управления образования акимата Костанайской области. В нем приняли участие 31 ученик 4 «А» класса (10 - 11 лет). В данном классе учились дети с ограниченными возможностями здоровья.

На эмпирическом этапе работы нами осуществлялась разработка и реализация цикла классных часов по формированию инклюзивной культуры младших школьников различными средствами.

В работе описаны цель, задачи, принципы, ожидаемые результаты, тематический план занятий по формированию инклюзивной культуры.

Цель классных часов – формирования инклюзивной культуры, путем развития в подрастающем поколении толерантного отношения, готовности к принятию различий между людьми и готовности к культурному и уважительному взаимодействию с людьми, отличающимися от них.

Было разработано и проведено 9 занятий. После их реализации на контрольном этапе проведено повторное анкетирование. Обобщение и сравнение результатов позволяют увидеть положительную динамику произошедших изменений отношения среди участников эмпирического исследования к людям с ограниченными возможностями здоровья.

Результаты контрольного анкетирования по выявлению отношения школьников к одноклассникам с ограниченными возможностями здоровья и лицам с инвалидностью позволяют сделать вывод о том, что разработанные и реализованные занятия способствовали формированию инклюзивной культуры. Следовательно, это подтверждает гипотезу исследования.

Таким образом, цель исследования достигнута. Задачи решены.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Алтынбаев, Б.Т. Особенности моторной сферы у детей с умственной отсталостью [Текст] / Б.Т. Алтынбаев // Colloquium-journa. – №2-3 (26). – 2019. – С. 7-9.
2. Алябьева, Е.А. Психогимнастика в начальной школе: методические материалы в помощь психологам и педагогам [Текст] / Е.А. Алябьева. – М.: Сфера, 2005. – 88 с.
3. Богданова, В.Н. Психолого-педагогическое сопровождение детей с задержкой психического развития специалистами центра психолого-медикосоциального сопровождения [Текст] / В.Н. Богданова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – №91. – 2009. – С. 10-13.
4. Брызгалова, С.О. Инклюзивный подход и интегрированное образование детей с особыми образовательными потребностями [Текст] / С.О. Брызгалова, Г.Г. Зак // Специальное образование. – №3. –2010. – С. 14-20.
5. Герасименко, Ю.А. Психолого-педагогическое сопровождение детей со сложной структурой дефекта [Текст] / Ю.А. Герасименко // Актуальные проблемы психологии личности: сборник научных трудов кафедры психологии образования Института психологии. – Екатеринбург, 2013. – Вып. 11. – С. 50-53.
6. Гончарова, В.Г. Комплексное медико-психолого-педагогическое сопровождение лиц с ограниченными возможностями здоровья в условиях непрерывного инклюзивного образования [Текст] / В.Г. Гончарова, В.Г. Подопригорова, С.И. Гончарова. – Красноярск. – СФУ, 2014. – 248 с.
7. Долгова, В.И. Актуальные проблемы психолого-педагогического сопровождения личности [Текст] / В.И. Долгова, Н.В. Крыжановская, Н.А. Непомнящая // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – Т. 44. – 2016. – С. 1–8.

8. Елецкая, О.В. Специальная педагогика: учебное пособие с практикумом для вузов [Текст] / отв. ред. О.В. Елецкая. – М.: Владос, 2019. – 478 с.
9. Зинкевич-Евстигнеева, Т.Д. Практикум по сказкотерапии [Текст] / Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева. – СПб.: Речь, 2018. – 320 с.
10. Исаев, Д.Н. Практикум по психологии умственно отсталых детей и подростков: учебное пособие для студентов [Текст] / отв. ред. М.О. Вайполина. – СПб.: Каро, 2012. – 176 с.
11. Казанцева, Е.В. Особенности психолого-педагогического сопровождения детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью в системе обучения и воспитания в школе VIII вида [Текст] / Е.В. Казанцева // Специальное образование. - №1. – 2010. – С. 46-56.
12. Коджаспиров, А.Ю. Психолого-педагогическая безопасность образовательной среды детских учреждений: курс лекций [Текст] / А.Ю. Коджаспиров, Г.М. Коджаспирова. – М.: Проспект, 2017. – 461 с.
13. Козырева, В.П. Психологопедагогическое сопровождение детей с ранним детским аутизмом в условиях летнего инклюзивного лагеря [Текст] / В.П. Козырева, О.С. Орлова, В.А. Голубева // Специальное образование. – №2. – 2014. – С. 14-20.
14. Королева, И.А. Психолого-педагогическое сопровождение профориентационной работы со школьниками [Текст] / И.А. Королева, А.Б. Кулакова // Проблемы развития территории. – №3 (65). – 2013. – С. 83-92.
15. Кряжева, Н.Л. Развитие эмоционального мира детей [Текст] / Н.Л. Кряжева. – М.: У-Фактория, 2004. – 192 с.
16. Кузнецова, О.И. Психолого-педагогическое сопровождение детей с расстройствами эмоционально-волевой сферы [Текст] / О.И. Кузнецова, М.С. Староверова. – М.: ВЛАДОС, 2013. – 180 с.
17. Кулакова, А.Б. Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса: практический опыт работы [Текст] / А.Б. Кулакова // Социальное пространство. – №5(12). – 2017. – С. 1-8.

18. Кулакова, А.Б. Психолого-педагогическое сопровождение школьников в системе дополнительного образования [Текст] / А.Б. Кулакова // Вестник ТвГУ. Серия «Педагогика и психология». – №2. – 2017. – С. 150-156.
19. Лубовский, В.И. Особые образовательные потребности [Текст] / В.И. Лубковский // Психолого-педагогические исследования. – №5. – 2013. – С. 61-66.
20. Маллер, А.Р. Социальное воспитание и обучение детей с отклонениями в развитии: Практическое пособие [Текст] / А.Р. Маллер. – М.: АРКТИ, 2000 — 124 с.
21. Мандель, Б.Р. Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса в современном вузе [Текст] / Б.Р. Мандель. – М.-Берлин: Директ-Медиа, 2016. – 276 с.
22. Мухамадиярова, Г.Ф. Инклюзивное образование: содержание и практика / Г.Ф. Мухамидиярова // Мир науки, культуры, образования. – № 1 (50). – 2015. – С. 45-47.
23. Наумов, А.А. Сравнительный анализ и современные тенденции развития образования детей с особыми образовательными потребностями в России и за рубежом [Текст] / А.А. Наумов, О.Р. Ворошинина // Мир науки, культуры, образования. – № 1 (50). – 2015. – С. 103-107.
24. Овчарова, А.П. Понятие «Психолого-педагогическое сопровождение детей младшего школьного возраста» как педагогическая категория [Текст] / А.П. Овчарова // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. – № 3 (4). – 2012. – С. 70-78.
25. Овчарова, А.П. Этапы психолого-педагогического сопровождения детей с нарушениями в речевом развитии / А.П. Овчарова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – №82-2. – 2008. – С. 128-131.
26. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка [Текст] / С.И. Ожегов; под ред. Л.И. Скворцов. – М.: Мир и образование, 2019. – 1376 с.

27. Петрова, В.Г. Психология умственно отсталых школьников: учебное пособие [Текст] / В.Г. Петрова, отв. ред. И.В. Белякова. – М.: Академия, 2002. – 160 с.

28. Платонова, С.В. Психолого-педагогическое сопровождение семьи ребенка с умственной отсталостью [Текст] / С.В. Платонова, М.М. Прокопьева // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – Т. 6. – 2017. – С. 269–273.

29. Рубинштейн, С.Я. Психология умственно отсталого школьника [Текст] / С.Я. Рубинштейн. – М.: ИОИ, 2016. – 228 с.

30. Саватеева, А.Л. Инклюзивное и интегрированное обучение детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью в специальном образовательном учреждении [Текст] / А.Л. Саватеева, Е.А. Тишинова, Л.Ф. Тихомирова // Ярославский педагогический вестник. – № 4. – 2017. – С. 122-125.

31. Ушаков, Д.Н. Большой толковый словарь русского языка [Текст] / Д.Н. Ушаков; отв. ред. О.А. Щеглова. – М.: Славянский Дом Книги, 2017. – 960 с.

32. Четверикова, Т.Ю. Практика инклюзивного образования школьников с умственной отсталостью [Текст] / Т.Ю. Четверникова // Международный научно-исследовательский журнал. – №4 (46). – 2016. – С. 116-118. 33. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. ФГОС / отв. ред. А.А. Казакова. – М.: Просвещение, 2019. – 53 с.

34. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. - ФГОС ОВЗ. – М.: Просвещение, 2018. – 390 с.

34. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. ФГОС ОВЗ. – М.: Просвещение, 2018. – 404 с.

35. Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). ФГОС ОВЗ. – М.: Просвещение, 2019. – 78 с.

36. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации №273-ФЗ. – М.: Проспект, 2019. – 192 с.

37. Чернова, М.А. Психологическое сопровождение развития ребенка на этапе раннего детства [Текст] / М.А. Чернова // Вестник Университета. – №12. – 2014. – С. 318-320.

38. Вирт, К.О. Психические расстройства детского возраста в МКБ-11 [Электронный источник] / К.О. Вирт // PsyAndNeuro, 2018. – URL: <http://psyandneuro.ru/novosti/neurodevelopmental-disorders/> (дата обращения: 17.10.2019).

39. Громова, В.Ю. Особые образовательные потребности детей с ограниченными возможностями здоровья [Текст] / В.Ю. Громова. – Рыбинск, 2016. – URL: <http://ppmsrybadm.edusite.ru/DswMedia/metodicheskayaparapka.pdf> (дата обращения: 21.10.2019).

40. Калмыкова, Е.А. Психология лиц с умственной отсталостью: учеб-метод. пособие [Электронный источник] / Е.А. Калмыкова. – Курск, 2007. – URL: http://pedlib.ru/Books/6/0360/6_0360-1.shtml (дата обращения: 19.10.2019).

41. Макаров, И.В. Умственная отсталость у детей и подростков. Клинические рекомендации (протокол лечения) [Текст] / И.В. Макаров. – ФГБУ «Санкт-Петербургский научно-исследовательский психоневрологический институт им. В.М. Бехтерева», 2015. – URL: https://psychiatr.ru/download/2303?view=1&name=КР_УО..pdf (дата обращения: 17.10.2019).. – М.: Просвещение, 2018. – 404 с.

35. Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). ФГОС ОВЗ. – М.: Просвещение, 2019. – 78 с.

36. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации №273-ФЗ. – М.: Проспект, 2019. – 192 с.

37. Чернова, М.А. Психологическое сопровождение развития ребенка на этапе раннего детства [Текст] / М.А. Чернова // Вестник Университета. – №12. – 2014. – С. 318-320.

38. Вирт, К.О. Психические расстройства детского возраста в МКБ-11 [Текст] / К.О. Вирт // PsyAndNeuro, 2018. – URL: <http://psyandneuro.ru/novosti/neurodevelopmental-disorders/> (дата обращения: 17.10.2019).

39. Громова, В.Ю. Особые образовательные потребности детей с ограниченными возможностями здоровья [Текст] / В.Ю. Громова. – Рыбинск, 2016. – URL: <http://ppmsrybadm.edusite.ru/DswMedia/metodicheskayaaparka.pdf> (дата обращения: 21.10.2019).

40. Калмыкова, Е.А. Психология лиц с умственной отсталостью: учеб.-метод. пособие / Е.А. Калмыкова. – Курск, 2007. – URL: http://pedlib.ru/Books/6/0360/6_0360-1.shtml (дата обращения: 19.10.2019).

41. Макаров, И.В. Умственная отсталость у детей и подростков. Клинические рекомендации (протокол лечения) / И.В. Макаров. – ФГБУ «Санкт-Петербургский научно-исследовательский психоневрологический институт им. В.М. Бехтерева», 2015. – URL: https://psychiatr.ru/download/2303?view=1&name=КР_УО..pdf (дата обращения: 17.10.2019).

42. Профессиональный стандарт «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)». – URL: <https://gppc.ru/wp-content/uploads/2016/02/2.-Standartpedagoga-psihologa.pdf> (дата обращения: 15.10.2019).

43. Стребелева, Е.А. Ранняя диагностика умственной отсталости / Е.А. Стребелева // Альманах Института коррекционной педагогики. – №2. – 2000. – URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanah-2/rannjaja-diagnostikaumstvennoj-otstalosti> (дата обращения: 18.10.2019). 44. ICD-11 for Mortality and Morbidity

Statistics. Mental, behavioural or neurodevelopmental disorders. – URL: <https://icd.who.int/browse11/l-m/en> (date of the application: 17.10.2019).

44. Brandon T., Charlton J. The lessons learned from developing an inclusive learning and teaching community of practice // *International Journal of Inclusive Education*. 2011. V. 15, № 1.

45. Hardiman Sh., Guerin S., Fitzsimons E. A comparison of the social competence of children with moderate intellectual disability in inclusive versus segregated school settings // *Research in Developmental Disabilities*. 2009. V. 30.

46. Kaneshiro, Neil K. (April 21, 2015), "Intellectual disability", MedlinePlus, U.S. National Library of Medicine, archived from the original on October 28, 2016, retrieved October 27, 2016.

47. Liping Ma, *Knowing and Teaching Elementary Mathematics: Teachers' Understanding of Fundamental Mathematics in China and the United States* (Studies in Mathematical Thinking and Learning.), Lawrence Erlbaum, 1999.

48. William L. Schaaf (1941) *A Bibliography of Mathematical Education*, Forest Hills, N.Y. : Stevinus Press, link from HathiTrust