

**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
КЫРГЫЗСКОЙ РЕСПУБЛИКИ**

**КЫРГЫЗСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
им. И. АРАБАЕВА**

КЫРГЫЗСКАЯ АКАДЕМИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

ДИССЕРТАЦИОННЫЙ СОВЕТ Д 13.18.573

На правах рукописи

УДК 371: 371.218.8:371.9:301

БАРСАНАЕВА ДЖАМИЛЯ САГЫНАЛИЕВНА

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ В ШКОЛЕ
ЧЕРЕЗ ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ**

ДИССЕРТАЦИЯ

на соискание ученой степени кандидата педагогических наук

13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования

Научный руководитель:

Орусбаева Т.А. – к.п.н, доцент

Бишкек-2019

ОГЛАВЛЕНИЕ

СПИСОК СОКРАЩЕННЫХ СЛОВ.....	4
ВВЕДЕНИЕ.....	5
ГЛАВА I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ СОЦИАЛИЗАЦИИ И УСЛОВИЙ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА В ШКОЛЕ ЧЕРЕЗ ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ	
1.1. Теоретические основы понятия социализации личности ребенка в психолого-педагогическом и социально-философском аспекте.....	12
1.2. Инклюзивное образование как социальный институт и условия эффективной социализации детей.....	36
ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ.....	69
ГЛАВА II. МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ В ШКОЛЕ ЧЕРЕЗ ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ	
2.1. Объект, предмет, характеристика выборки и методов исследования.....	71
2.2. Педагогическая модель инклюзивной школы – фактор эффективной социализации детей.....	80
ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ.....	118
ГЛАВА III. СОДЕРЖАНИЕ И РЕЗУЛЬТАТЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЭКСПЕРИМЕНТА ПО ИЗУЧЕНИЮ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ ЧЕРЕЗ ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ	
3.1. Анализ результатов констатирующего эксперимента.....	119
3.2. Анализ результатов формирующего эксперимента.....	131
ВЫВОДЫ ПО ТРЕТЬЕЙ ГЛАВЕ.....	161
ВЫВОДЫ И ПРАКТИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ.....	163
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ.....	166

СПИСОК СОКРАЩЕННЫХ СЛОВ

ГОСТ – Государственный стандарт

ДК – Детский клуб

ДЦП – Детский церебральный паралич

ИГ – Инициативная группа

ИКТ – Информационно-коммуникационные технологии

ИО – Инклюзивное образование

КАО – Кыргызская академия образования

КГУ – Кыргызский государственный университет

КГТУ – Кыргызский государственный технический университет

КРСУ – Кыргызско-Российский (Славянский) университет

КПР – Конвенция о правах ребенка

КЭ – Констатирующий эксперимент

КГ – Контрольная группа

ЛОВЗ – Люди с ограниченными возможностями здоровья

МОН КР – Министерство образования и науки Кыргызской Республики

МТСП – Министерство труда и социального развития

МСУ – Местное самоуправление

НПА – Нормативно-правовые акты

НПО – Неправительственная организация

ОПСД – Отдел поддержки семьи и детей

ОВЗ – Ограниченные возможности здоровья

ООП – Особые образовательные потребности

ООН – Организация объединенных наций

ОО – Образовательная организация

ПМПК – Психолого-медико-педагогическая консультация

РайОО – Районный отдел образования

РК – Родительский комитет

УМС – Учебно-методический совет

ФЭ – Формирующий эксперимент

ЧС – Чрезвычайная ситуация

ШП – Школьный парламент

ШДООР – Школа доброжелательного отношения к ребенку

ЭГ – Экспериментальная группа

ЮНЕСКО – Фонд развития образования, культуры и науки ООН

ЮНИСЕФ – Детский фонд организации объединенных наций

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Актуальность темы диссертации. Изменение социально-экономической ситуации в Кыргызстане, ведущей к смене социально-ценностных ориентиров в современном обществе и в свою очередь, возрастающие требования общества к личности ученика обостряют проблему социализации детей в школе.

Проблема социализации детей в школе актуализирует ценность личности ребенка, раскрытие его индивидуального потенциала через реализацию практических задач. Прежде всего, выражающейся в социальной активности, принятии ответственности за свою жизнь и умения действовать в типичных и нестандартных ситуациях. В связи с этим школа как социальный институт не всегда справляется со своими задачами и нуждается в пересмотре своей образовательной парадигмы в сторону формирования человека готового к жизнедеятельности в условиях современного мира.

Ухудшение социально-экономической ситуации, кризис института семьи и перенос воспитательной функции на школу приводит к увеличению детей групп риска (социально-уязвимых детей, детей с ограниченными возможностями здоровья и др.) в массовых общеобразовательных школах, что усложняет процесс социализации детей при совместном обучении. Школа, фокусируя свою деятельность на усвоении детьми академических стандартов, не использует свой социализирующий потенциал в полной мере.

Это, в свою очередь, требует формирования знаний об инклюзивном образовании и гуманистических подходах, основанных на принятии разнообразия как основного принципа инклюзии. В связи с этим возникает необходимость пересмотра и улучшения существующей модели образования, совершенствования педагогических условий социализации учащихся в общеобразовательной школе через инклюзивные подходы.

В исследованиях кыргызских и зарубежных ученых: Г.С. Акиева, Д.А. Айилчиева, Ч.А. Джумагулова, Т.В. Панкова, К.М. Тилекеев, М.М. Эсенгулова, Р.А. Сулейменова, А.К. Ерсаринова (Казахстан), Гафари Ибрахим Али (Таджикистан), С.В. Алехина, Д.В. Зайцев, Н.Г. Сегал, И.И. Лошакова, Э.К.

Наберушкина, П.В. Романов, Е.Р. Ярская-Смирнова (Россия) рассматривается осмысление идеи инклюзии как необходимого шага для реформирования школы, трансформации сознания общества и школы в сторону принятия разнообразия детей, развитие инклюзивной культуры школьного сообщества для эффективной социализации всех детей.

Кыргызские ученые Н.А. Асипова, Р.Н.Токсонбаев, А.Д. Бабаев, Б. Азимбаев, Т.М.Сияев, М.М.Эсенгулова в своих научных работах уделяли значительное внимание проблемам взаимодействия ученика и учителя в процессе обучения и воспитания, вовлечения родителей в процесс формирования личности учащегося в школьной среде, влиянию благоприятной среды на эффективность процессов адаптации и социализации и повышение качества обучения. Отдельным аспектам социализации ребенка в школе посвящено достаточно работ, но целостному формированию личности ребенка в школе через инклюзивное образования посвящено недостаточно научных исследований.

На современном этапе педагоги образовательных организаций, осознавая необходимость и преимущество инклюзивного образования для успешной социализации всех детей, признают пересмотр образовательной траектории учетом разнообразия детей, разрушение ментальных стереотипов о неспособности совместной социализации детей групп риска, преодоления архитектурных, социальных, нормативных барьеров, существующих в обществе и системе образования как необходимые и нужные перспективы для улучшения и изменения. Но в то же время, чувствуют нехватку инклюзивной компетентности и профессионализма в работе с детьми группы риска, неготовность школьной среды к принятию детей, отсутствие информированности общества о проблеме социализации детей групп риска в обществе. Таким образом, в современной образовательной практике в общеобразовательных школах Кыргызской Республики выявились противоречия между:

– повышением значимости и приоритета социализации, индивидуализации и адаптации учеников в школе и отсутствием адаптивной, доброжелательной, образовательной среды, обеспечивающей эффективность процесса совместной социализации детей в школе через инклюзивное образование (неготовность физической и образовательной среды к принятию ребенка);

– удовлетворением потребности в неформальной социальной активности и коммуникации детей в процессе социализации в школе и недостаточным социализирующим потенциалом школы и разработанностью педагогических и организационных условий его реализации;

– необходимостью педагогов работать с детьми групп риска и их недостаточной инклюзивной компетенцией для работы в условиях общеобразовательной организации (школа, детский сад) и недостаточным количеством программ профессиональной переподготовки, повышения квалификации педагогов в данном направлении.

Данные противоречия актуализируют проблему исследования, которая заключается в недостаточной разработанности педагогических условий социализации детей через инклюзивное образование и их адаптации в общеобразовательной школе, что обусловило выбор темы исследования: **«Педагогические условия социализации детей в школе через инклюзивное образование»**.

Связь темы диссертации с крупными научными программами (проектами) и научно-исследовательскими работами. Исследование включено в план научно-исследовательской работы кафедры технологии дошкольного образования Кыргызского государственного университета им. И. Арабаева в 2014-2016 учебные годы.

Цель исследования: теоретически обосновать и экспериментально проверить педагогические условия социализации детей в школе через инклюзивное образование.

В соответствии с поставленной целью, определены следующие **задачи исследования:**

1. Раскрыть теоретические основы социализации личности детей, расширяющие представление о личностном развитии ребенка через призму социальной концепции инклюзии.

2. Обосновать методы выявления педагогических условий и дать характеристику условий эффективной социализации детей в общеобразовательной школе через инклюзивное образование.

3. Разработать педагогическую модель инклюзивной школы, способствующей эффективной социализации всех детей.

4. Экспериментальным путем проверить эффективность разработанной педагогической модели инклюзивной школы и условий эффективной социализации детей в школе.

Научная новизна полученных результатов состоит в том, что:

- раскрыта теоретико-методологическая сущность социализации детей в инклюзивной школе и значение социальной концепции инклюзии как фактора целостного личностного развития ученика;

- представлена характеристика показателей, критериев инклюзивной школы и уровней социализированности учеников;

- выявлены и разработаны педагогические условия для успешной социализации всех учеников в школе: создание доступной доброжелательной образовательной среды, повышение инклюзивной компетенции педагогов, развитие инклюзивной культуры школьного сообщества (родителей, детей и учителей), расширение потенциала общеобразовательной школы как социального института через создание Детских клубов;

- разработана и апробирована педагогическая модель инклюзивной школы по эффективной социализации учащихся, реализующая функцию социальной адаптации через коммуникативный, поведенческий и познавательный компоненты.

Практическая значимость полученных результатов состоит в том, что результаты исследования могут быть интегрированы в планы работы школ, работающих на идеях инклюзивного образования, изучаться студентами педагогических университетов по специальностям «Педагогика», «Дошкольная педагогика», «Коррекционная педагогика», учителями, психологами, социальными педагогами. Разработанная и экспериментально проверенная в исследовании педагогическая модель инклюзивной школы может служить основой для оценки эффективности образовательно-воспитательной работы по успешной социализации подростков в среде школьного окружения. С целью повышения квалификации учителей в контексте инклюзивного образования, методики работы с детьми групп риска, способов выявления детей и работы с родителями, членами сообщества, было разработано и апробировано методическое пособие «Учимся вместе» и Программа спецкурса повышения квалификации учителей по инклюзивному образованию могут быть использованы учителями, методистами, директорами школ, социальными педагогами и системой повышения квалификации учителей.

Основные положения диссертации, выносимые на защиту:

1. Современные тенденции школьного образования предъявляют высокие требования к социализации личности детей для успешной интеграции их в общество. Инклюзивное образование как социальный феномен, базирующийся на своей социальной природе и гуманистическом подходе, предполагает трансформацию ценностных и нравственных ориентиров, понимание инклюзии как новой философии принятия разнообразия в образовании, реформирование образовательной политики и изменения в общественном сознании.

2. Эффективная социализация детей в общеобразовательной школе через инклюзивное образование возможна при реализации следующих педагогических условий: создании доступной, доброжелательной, образовательной среды для принятия всех детей, в том числе и детей с ОВЗ (инфраструктурные изменения); повышение инклюзивной компетенции

педагогов; вовлечение родителей и сообщества в процесс обучения и социализации детей; расширение социализирующего потенциала школы через организацию работы неформального Детского Клуба.

3. Реализация апробированной педагогической модели инклюзивной школы и условий ее внедрения позволяют обогатить содержание образования новым подходом, расширить социализирующий потенциал школы с учетом инклюзии, обеспечить равный доступ к качественному образованию ученикам, увеличить количество детей с ОВЗ в общеобразовательной школе. Учителя, работающие с разно-уровневыми детьми имеют возможность повысить свою инклюзивную компетенцию через курсы повышения квалификации.

4. Результаты экспериментальной работы и выводы о целесообразности разработанной модели инклюзивной школы и педагогических условий, подтверждают эффективность процесса социализации детей в школе.

Личный вклад соискателя заключается в следующем: в расширении сети районных психолого-медико-педагогических консультаций (ПМПК), поэтапного включения детей с ОВЗ в общеобразовательные школы; в формировании нормативно-правовой базы по инклюзивному образованию, которая используется в образовательной практике Кыргызской Республики; в разработке методических пособий и рекомендаций для Министерства образования и науки КР, программы спецкурса повышения квалификации учителей общеобразовательных школ по инклюзивному образованию, в настоящее время использующейся в практике общеобразовательных школ Кыргызстана.

Апробация результатов диссертации осуществлялась в процессе педагогической деятельности в качестве старшего преподавателя кафедры технологии дошкольного образования КГУ им. И. Арабаева, в преподавании дисциплин: «Инклюзивное образование», «Девиантное поведение», «Особенности развития детей раннего и дошкольного возраста», «Психология одаренного ребенка», «Психолого-педагогическая диагностика детей раннего

возраста», «Основы губернёрской практики», курсах повышения квалификации учителей школ. В ходе обсуждения материалов и основных положений исследования на заседаниях кафедры технологии дошкольного образования» и педагогики КГУ им. И. Арабаева, районных методических объединениях, VII Международной научно-практической конференции «Психологическое сопровождение образование: теория и практика» Республика Марий-Эл, «круглых столах», организованных под эгидой Министерства образования и науки Кыргызской Республики и Кыргызской академии образования, педагогических советах, практических семинарах и тренингах 25 общеобразовательных школах Кыргызстана, а также через публикации и выступления на научно-практических и международных конференциях КГУ им. И. Арабаева, КГТУ им. И. Раззакова, КРСУ им. Б. Ельцина, КАО, Республика Марий-Эл, г. Йошкар-Ола (Россия).

Полнота отражения результатов диссертации в публикациях. Основные результаты исследования отражены в 15 публикациях, из них 5 статей в международных научных журналах (г. Москва, г. Йошкар-Ола) и 7 статей в научно-информационных журналах Кыргызстана: Вестник КГУ им. И. Арабаева, Известия КГТУ им. И. Раззакова, Вестник КРСУ и в пяти методических пособиях.

Объем и структура диссертации: диссертация состоит из введения, трех глав, заключения, библиографии (210 источников). Текст иллюстрирован 8 таблицами, 16 рисунками. Объем диссертации – 163 страниц, 16 приложений объемом 43 страницы.

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ СОЦИАЛИЗАЦИИ И УСЛОВИЙ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА В ШКОЛЕ ЧЕРЕЗ ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

1.1. Теоретические основы понятия социализации личности ребенка в психолого-педагогическом и социально-философском аспекте

Преобразования, происходящие в общественной, социальной жизни в Кыргызстане, существенно меняют объективные условия социализации детей, и в особенности процесс социализации уязвимых групп детей, из многодетных и бедных семей, детей с ограниченными возможностями здоровья, которые поступают на обучение в массовую общеобразовательную школу. Это требует научного подхода в осмыслении проблемы социализации детей в школе, необходимого учета новых условий в построении процесса образования и воспитания, нацеленного на формирование свободной, социально активной, творческой и самостоятельной личности ученика. В связи с этим проблема социализации детей в общеобразовательных учреждениях (детских садах, школах) становится одной из приоритетных в современных социально-педагогических исследованиях.

Социализация личности является предметом научного интереса педагогики, философии, социологии, психологии, антропологии, социальной педагогики и др. наук. Педагогическая наука включает в свой предмет изучения процесс социализации, так как это обусловлено рядом факторов. В первую очередь глобальными тенденциями ускорения социальных процессов в мире, установлением нового типа общества, соответственно и нового типа личности современного человека. В этой связи предъявляются высокие требования к личности ученика, учителя и моделям образования.

В 60-е годы XX века известные философы, социологи, психологи (М. Мид, И.С. Кон и др.) обосновали взаимосвязь в культуре общества с межпоколенческими типами взаимоотношений. Они прослеживают связь между современными молодыми людьми и традиционным старшим поколением, где молодые, опираясь на опыт своих старших сородичей перенимают их социальный опыт. В условиях любой культуры практика

взаимодействия с детьми требует новых взаимоотношений, построенных на основе сотрудничества (кооперации).

В современном меняющемся мире информационных технологий от человека требуется подходить к решению проблем творчески, поощряется индивидуальность, активная социальная позиция, способность ориентироваться на необозримое будущее: навык прогнозирования, фантазия, умение гибко подстраиваться под новые условия, перестраиваться на различные виды деятельности, в сложных, чрезвычайных ситуациях и ситуации неопределенности [61, с. 3].

Современные социологи описывают наступившее тысячелетие как устоявшуюся тенденцию «триумфа личности», в связи с возрастанием значимости индивидуально-личностного начала во всех проявлениях жизни молодых людей. В обществе складывается понимание того, что подрастающее поколение должно осознанно действовать, исходя из своего социального долга, личной свободы, быть ответственным, принимать самостоятельные решения [61, с. 4].

Люди, жившие долгое время в условиях тоталитаризма на протяжении всей второй половины XX века, стремятся заявить, утвердить и реализовать собственную индивидуальность. В своей книге «Иметь или Быть» Э. Фромм рисует портрет современного совершенного человека со следующими характеристиками: готовность отказаться от всех форм обладания ради того, чтобы в полной мере быть уверенным; чувство безопасности, идентичности, и уверенности в себе, основанные на вере в то, что он существует, он есть, на внутренней потребности человека в привязанности, заинтересованности, любви, единении с миром; любовь и уважение к жизни во всех ее проявлениях; осознание того факта, что никто и ничто вне нас самих не может придать смысл нашей жизни. Эти изменения возможны, только если общество тоже меняет свои функции по отношению к человеку, внесет гуманистические изменения в

политику государства, обеспечит каждому человеку право на достойную жизнь [177].

В советской педагогической науке вплоть до конца 60-х годов XX века социализация считалась «закрытой» темой и не рассматривалась в широком смысле этого слова. Первые попытки описать процесс воспитания были предприняты педагогами В.Е. Гмурманом, М.А. Даниловым, Ф.Ф. Королевым, И.Т. Огородниковым и др. Появились термины: «социальное воспитание», «социальное формирование», «объективно протекающий воспитательный процесс». Авторы пытались разграничить педагогический и воспитательный процесс. Педагогический процесс рассматривался как четко структурированный, целостный образовательно-воспитательный процесс, а воспитание протекает, по их мнению, в процессе социальных отношений в жизни, где проходит социальное формирование личности.

Термин «социализация» ввел в научную теорию о человеке американский социолог Ф.Г. Гиддингс (1887). В своей книге «Теория социализации» он дает определение процессу как «развитие социальной природы и характера индивида», «подготовка человеческого материала к социальной жизни». Термин социализация в конце 50-х годов XX века широко использовался западными социологами, психологами, философами, в то время как в советской педагогике он полностью игнорировался и заменялся на «воспитание и обучение», «формирование личности» [61, с. 14].

Представители западных философских, социально-психологических теорий (американской, западноевропейской) середины XX века рассматривали социализацию личности ребенка с позиций субъективного и объективного идеализма. Ими были разработаны концепции социализации, которые интерпретировались советскими психологами и педагогами для своих исследований.

Нам представляется важным кратко остановиться на рассмотрении данных концепций для более полного понимания термина «социализация».

Адаптивная концепция, представленная Дж Дьюи, В. Кукартц, рассматривала социализацию через предоставление возможности ребенку накопить собственный опыт решения жизненных проблем. Э. Дюркгейм, Дж. Мид представляли ролевую концепцию, суть которой интеграция личности в социуме через освоение системы социальных ролей. Теоретики гуманистической психологии К. Роджерс, А. Маслоу (конец 70-х начало 80-х гг. XX в.) выдвигают теорию критической концепции, в которой личность мотивирована к самореализации и самоутверждению, через социальное поведение. Они активно оперируют такими понятиями как «самоуправление», «самореализация», «самоутверждение», «самоопределение», «духовная самоконцентрация», «сопротивленческий потенциал» и др.

Известный американский психолог К. Роджерс пишет: «Человек в течение долгого времени ощущал себя в жизни марионеткой, сделанной по шаблону экономическими силами, силами бессознательного или же окружающей средой. Но он последовательно выдвигает декларацию независимости. Он отказывается от удобства несвободы. Он выбирает себя, пытается в самом сложном и часто трагическом мире стать самим собой, а не куклой, не роботом, не машиной, но уникальным, индивидуальным «Я» [205].

Яркие представители когнитивной теории Ж. Пиаже, Л. Колберг рассматривали окружение ребенка (семья, школа) в проекции социального равновесия, стабильности, терпимости, заботы. В концепции социального научения А. Бандура, У. Бронфенбреннера, ребенок овладевает социальным поведением, а воспитатель использует систему поощрений и наказаний. Психодинамическая концепция, представленная З. Фрейдом, Э. Эриксеном, в которой социализировать – значит приучать человека принимать произвольные, автономные решения. Педагог развивает социальные чувства детей, учит осознавать ошибки в поведении детей и их достижения. К. Левин, Ф. Хайдер и их психодинамическая концепция, учит человека жить, используя атрибуции повседневных событий, поступков людей. Учит детей через игру и общение

находить ошибки в поведении, распознавать социальное поведение других людей, побуждать их относиться к окружающим людям так, как хотели бы, чтобы относились к ним [61].



Рисунок 1.1. Модель социализации ребенка У. Бронфенбреннера

В трудах выдающихся европейских философов-педагогов Т. Мора, Ж.Ж. Руссо, Р. Оуэна, Ш. Фурье, И.Г. Песталоцци, Т. Кампанеллы, А. Дистервега имеются положения о социальной природе воспитания, о важности взаимодействия личности ребенка и социума, о культуросообразности воспитания, создании благоприятных условий для воспитания подрастающего поколения, естественном, природном и свободном воспитании.

Проводя параллель между французскими и английскими ранними романтиками искусства и философии (Ф.Р. де Шатобриан, П.С. Балланш, Ж.Ж. Руссо, Ричардсон) и современными педагогическими идеями личность всегда рассматривалась в тесной взаимосвязи со средой, нравами, культурой, языком,

бытом, местным колоритом, общественным и политическим устройством, реалиями того времени в котором она живет, формируется и творит. Человек и время, человек и общество, человек и история рода человеческого, человек в коммуникации и взаимодействии с другими людьми – темы, волнующие П.С. Баланша, Ж. Жубера, Констанана, Ф.Р. Шатобриана. На основании анализа человеческого характера они рисуют портрет героя романтической эпохи, который разочаровался в жизни, в себе, лишенного идеалов и надежд, отходом от общества, поиском себя и своего места в социуме, *индивидуализацией*, что приводит к социальному одиночеству, неприкаянности человека, что свойственно людям на всем жизненном пути. Но ранние романтики рассматривают одиночество как целительное, благотворное состояние, не предполагающее конфликта с обществом, с людьми, так как в уединении личность-гений творит, созерцает, а потом представляет свои творения людям. По Балланшу гений – это личность в полном смысле слова, способная к творчеству, созиданию, одинокая и противопоставляемая человечеству [198].

Интерес к человеческой личности влечет за собой и особые требования к ней. Ранние французские романтики считали важным критерием личности чувствительность. Определенная и распространенная философами и просветителями-педагогами XVIII века (Ж.Ж. Руссо, Ричардсон и др.) она стала считаться важным качеством воспитанного, добродетельного, порядочного человека. В современных теориях социализации человека, чувствительность является важным критерием в формировании человека творческого, вдумчивого, способного на смелые решения и социально активного [198]. Ранние философы и теоретики искусства XVIII века не противопоставляли ум и разум чувствительности, они говорили, что разум и чувства вместе помогают человеку одолеть пагубные страсти, обрести душевное равновесие и найти свое счастье.

На волне «свободной школы» проводилась реализация на практике идей социализации в конце XIX начале XX века. В это время в странах Западной

Европы был установлен государственный контроль над всеми школами и утвердилось требование воспитания законопослушных граждан. Эти мероприятия решали государственную задачу в ущерб свободному воспитанию детей.

Поэтому в начале XX века как альтернатива государственным возникают авторские педагогические системы: М. Монтессори, С. Френе, Р. Штайнера. Цель данных систем дать детям возможность достижения социальной идентичности, реализовать свой творческий и интеллектуальный потенциал, изменить отношения в социуме не только к детям, но и в целом к человеку как личности, имеющей свои права и свободы, и наконец, быть по настоящему счастливыми.

Педагогическая система М. Монтессори («Дом ребенка») является ярким примером успешной социализации детей, так как основана на принципе «культуросообразности» и «природосообразности». Кроме основных навыков чтения, счета и письма, у детей развивали социальные навыки: ориентировку в жизненной ситуации, самостоятельное принятие решения, включение в активное взаимодействие и игру с детьми со взрослыми, разрешение конфликтов и оказание помощи.

Известный гуманист и педагог М. Монтессори считала, что дети способны изменить существующий мир в лучшую сторону, «детство – это действительно важный период в жизни ребенка, потому что, если мы хотим привить людям новый образ мыслей, если мы желаем как-то изменить или улучшить обычаи своей страны, если мы хотим, чтобы характерные черты нашего народа проявились еще больше, то инструментом нашего воздействия должен быть ребенок, поскольку возможности влияния на взрослых весьма ограничены. И, если мы, действительно, стремимся улучшить условия жизни людей, поднять их уровень культуры, то ребенок поможет нам достигнуть этой цели» [122].

Советские педагоги 20-х годов XX века обращались к педагогической социализации, рассматривали взаимосвязь воспитания и социализацию, но термин практически не использовали, а применяли разнообразные категории: педагогика среды (С.Т. Шацкий), отношение с окружающей средой (А.С. Макаренко), общественная среда ребенка (П.П. Блонский).

Идеи свободного воспитания Ж.Ж.Руссо продолжились в теоретических воззрениях И.Г. Песталоцци (1746-1827-гг.), Ф. Фребеля (1782-1852-гг.), который считал раскрытие природных задатков и самораскрытие личности важным в воспитательном процессе. Э. Кей (1849-1926-гг.) ратовала за создание условий для самовыражения и свободное воспитание. Сторонники истинно демократического свободного воспитания рассматривали личность ребенка как ключевую в процессе воспитания, со своими интересами, стремлениями, возможностями, к творческому выражению. Они были против насильственной педагогики, муштры и зубрежки.

Что касается идеологии Руссо, он был убежден, что природа человека изначально хороша, но портится культурой. Он писал: "Все хорошо, что выходит из рук Творца и всё искажается в руках человека». Задача свободного воспитания по Руссо состоит в том, чтобы предохранять естество ребенка от вредного влияния культуры. Оно свободное, потому что освобождает ребенка от мешающих его жизни влияний культуры. Теории Ж.Ж. Руссо в начале XX века стали оформляться в систематические теории о молодежи. На их становление повлиял роман «Эмиль, или о воспитании», где он выдвигает три основополагающих положения: о целесообразности естественного воспитания, и о различиях между детьми и взрослыми («особый детский мир»), о внутренних различиях между этапами развития детей. Руссо характеризует начало юности как «момент кризиса». Он описывает молодого человека, в возрасте 15 лет: юноша в этот период – это «лев в лихорадочном возбуждении, он не признает руководителя и не хочет уже быть управляемым» [150, с. 245-246]. Искусство педагога состоит в том, чтобы вовремя обнаружить кризис

перехода от ребенка к взрослому человеку: молодой человек «еще ваш ученик, он уже не воспитанник ваш. Это ваш друг, это мужчина; обращайтесь отныне с ним, как с женщиной» [150, с 382].

Жан Жак Руссо считал, что на ребенка воздействуют три фактора воспитания: природа, люди и общество. Каждый из факторов выполняет свою роль: природа развивает способности и чувства; люди учат, как ими пользоваться; предметы и явления обогащают опыт. Все вместе они обеспечивают естественное развитие ребенка. Задача воспитателя — гармонизировать действие этих факторов. Наилучшим воспитанием Жан- Жак Руссо считал *самостоятельное накопление жизненного опыта* [149].

А. Фрейд рассматривает процесс развития ребенка как постепенную социализацию перехода от принципа удовольствия к принципу реальности. На каждом этапе развития происходит разрешение конфликта между внутренними инстинктивными требованиями ребенка и внешними ограничениями социальной среды. Социализация (А. Фрейд) это защита от элементов детской жизни (жадность, корысть, ревность, пожелание смерти), которые приводят к десоциализации. По А. Фрейду, невозможно гладкое протекание процесса социализации, поскольку существует постоянное противоречие между внутренними желаниями, мотивами и ограничениями в социальном окружении.

Как говорил Ж. Пиаже, ребенок школьного возраста является гораздо более социализированным и гораздо более индивидуализированным существом. То, что с внешнего вида представляется как бы противоречием, на самом деле является двумя сторонами одного и того же процесса, и нельзя привести более весомое доказательство в пользу социального происхождения личности ребенка.

В своих ранних работах Пиаже делает упор на социализацию как на главный фактор интеллектуального развития. В 20-е годы его взгляды сходятся с некоторыми идеями французской социологической школы (Э. Дюркгейм, Л. Леви-Брюль и др.), рассматривавших процесс социализации как общение

индивидуальных сознаний. В статье «Эгоцентрическая мысль и социоцентрическая мысль» (1951 г.) Ж. Пиаже отмечал, что процесс социализации определен не зависимостями какого-то одного типа, а различными типами взаимодействия индивида со средой (природной и социальной). Он пишет по данному поводу «в противоположность абстрактной социологии Дюркгейма, которая представляет общество как некое единое целое, воздействующее на индивида посредством социального «принуждения» (физического или духовного), конкретная социология, принять которую заставляют нас принять исследования интеллектуального развития ребенка, должна исходить не из глобальных целостностей, а из конкретных систем отношений и взаимозависимостей [141, с. 18].

Советские педагоги 20-х годов XX века обращались к педагогической социализации, рассматривали взаимосвязь воспитания и социализацию, но термин практически не использовали, а применяли разнообразные категории: педагогика среды (С.Т. Шацкий), отношение с окружающей средой (А.С. Макаренко), общественная среда ребенка (П.П. Блонский).

Выдающиеся педагоги, психологи, философы и социологи Л.С. Выготский, А.С.Макаренко, А.С. Сухомлинский, К.Д. Ушинский, Ш.А. Амонашвили, Л.В. Мардахаев, Ю.А. Кривов, А.В. Мудрик, Л.Н. Коновалова, Ф.А. Мустаева, И.А. Липский, М.А. Галагузова, Н.Ф. Голованова, М.И. Губанова, Р.Г. Гурова, М.И. Лукьянова изучали социализацию детей в процессе воспитания и обучения, придавали большое значение социальному воспитанию в педагогической теории.

Определение социализации, которое дает Л.В. Мардахаев звучит так: «Социализация – это бесконечный процесс усвоения человеком социального опыта, включение его в систему социальных отношений, для дальнейшей передачи социального опыта; а также как непрерывный, динамический процесс становления личности, постепенное усвоение требований общества,

приобретение социально значимых характеристик сознания и поведения, которые регулируют её взаимоотношения с обществом» [118].

Проблема социализации детей обострилась за последние десятилетия и их социальная адаптация вызывает у ученых опасения и научный интерес. Существует достаточное число исследований данной проблемы в научной литературе, однако вопросам создания условий для социализации детей в условиях образовательных организаций отводилось недостаточное количество исследований [106]. В этой связи, как никогда, актуальны в педагогической современной науке идеи великих педагогов А.С. Макаренко, А.В. Сухомлинского, Ш.А. Амонашвили, которые используются современными родителями и педагогами в наше время.

Несмотря на то, что современные школы стараются отходить от советской системы воспитания и обучения, тем не менее, авторская методика А.С. Макаренко, основанная на главенствующей роли коллектива, трудотерапии и игре пересматривается сегодня многими зарубежными и отечественными педагогами и берется на вооружение родителями. Коллектив помогает ребенку адаптироваться в социуме, почувствовать себя его частью, принять новые социальные роли. Развитие взаимоотношений детей, конфликты и их разрешение, переплетение интересов стоят в центре системы Макаренко [114].

Советские психологические школы (20-30 годы XX века), яркими представителями которых были Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, с. Л. Рубинштейн. Б.Г. Ананьев, В.Н. Мясищев, Д.Н. Узнадзе, В.С. Мерлин рассматривали формирование личности ребенка во взаимодействии со средой, для понимания внутренних психических процессов, выходить за рамки сознания и биологического начала, и искать объяснение в общественных (социальных) отношениях со средой.

Концепция культурно-исторического развития Л.С. Выготского интерпретировала сознание и психические процессы, выводя их из развития и

становления. Развитие по Л.С. Выготскому связано с усвоением культурных знаков, самым совершенным из которых является слово. «В развитии ребенка представлены оба типа психического развития, которое мы в изолированном виде находим в филогенезе: биологическое и историческое, или натуральное и культурное, развитие поведения» [54, с. 30]. «Оба плана развития – естественный и культурный совпадают и сливаются один с другим. Оба ряда изменений взаимопроникают один в другой и образуют, в сущности, единый ряд социально-биологического формирования личности ребенка» [54, с. 31].

Формирование личности по Л.С. Выготскому представляет собой процесс культурного развития. Он писал, что можно поставить знак равенства между личностью ребенка и его культурным развитием. Личность формируется в результате исторического развития, и сама по себе исторична. Показателем личности является соотношение натуральных и высших психических функций. Чем больше в человеке представлено культурное, тем сильнее выражен процесс овладения миром и собственным поведением, тем значительнее личность.

Развивая теорию Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьев (40-50 годы XX века) выделил в качестве ведущей в становлении личности категорию деятельности. Таким образом, он говорит о важной роли социальной детерминации в развитии личности, рассматривая единство личности и деятельности в ее формировании.

Согласно С.Л. Рубинштейну (50-60 годы XX века) личность рассматривается как целое и выражается через «триединство»: чего хочет человек (потребности, установки), что может (способности, дарования), что есть он сам (потребности и мотивы в характере). Личность должна включаться в более широкий контекст, не только в деятельность, но и в жизнедеятельность. «Сущность человеческой личности, – говорил С.Л. Рубинштейн, находит свое завершающее выражение в том, что она имеет свою историю». Это личность в более высоком плане. «Личностью в подчеркнуто специфическом смысле этого слова является человек, у которого есть своя позиция, свое ярко выраженное

сознательное отношение к жизни, мировоззрение, к которому он пришел в результате большой, сознательной работы» [149, с. 679].

Личность как субъект жизни имеет три уровня организации:

1. Психический склад – индивидуальные особенности протекания психических процессов;
2. Личностный склад – качества характера и способности;
3. Жизненный склад – нравственность, ум, умение ставить жизненные задачи, мировоззрение, активность, жизненный опыт [149, с. 679].

В конце 70-х начале 80-х годов XX века отдельные вопросы социализации, социологии воспитания и обучения в области социальной педагогики, педагогической психологии, педагогики изучались В.Г. Бочаровой, Р.Г. Гуровой, Л.И. Новиковой, В.Д. Семеновой, В.Н. Турченко, Ф.Р. Филлиповой, А.Г. Харчевым, Т.Н. Мальковской. Они в своих работах используют такие понятия как «социальные нормы», «социальные институты», «неинституцированные социальные общности», «социальная активность», «социализация» с точки зрения педагогических аспектов и традиционными составляющими педагогической науки [61, с. 118].

Под влиянием западных психоаналитических концепций социализации, термин стал постепенно приниматься педагогами советской науки. Так, М.В. Демин, Б.Г. Ананьев, Н.П. Дубинин, А.Н. Леонтьев, А.Ф. Полис рассматривали социализацию как процесс социальной эволюции человека, в котором происходит разрешение конфликта между биологическим и социальным в человеке через преобразование биологического [61, с. 118].

По Б.П. Парыгину «социализация – многогранный процесс очеловечивания человека, включающий биологические предпосылки и вхождение в социум. А значит, социализация предполагает социальное познание, социальное общение, овладение навыками практической деятельности, включая предметный мир, и всю совокупность социальных функций, ролей, норм, прав и обязанностей [138].

К концу 70-х годов в советской педагогике появляются научные исследования личности и ее формирование как субъекта деятельности, общения и саморегуляции, и рассматривается целостный процесс становления личности. Так как до этого личность рассматривалась с точки зрения диалектико-материалистических подходов, упускалось из виду изучение проявлений своеобразия самой личности. В советской педагогике личность воспитанника старались оградить, уберечь от дурного влияния среды, специально организовывали внешние условия влияния. В такой ситуации у человека не было шансов избирательно относиться к внешним воздействиям среды, не формировалась сопротивляемость, он не мог спонтанно реагировать на неожиданные условия, возникающие в его окружении.

В советской психологии, философии стала формироваться целостная концепция личности как индивидуальном уровне общественного бытия, разработанная К.А. Абульхановой-Славской, основанная на теории С.Л. Рубинштейна. Сторонником этой теории является И.С. Кон, который исследуя проблему утверждал: «Социализация – совокупность всех социальных процессов, благодаря которым индивид усваивает и воспроизводит определенную систему знаний, норм, ценностей, позволяющих ему функционировать в качестве полноправного члена общества. Социализация включает в себя не только осознанные, контролируемые, целенаправленные воздействия (воспитание в широком смысле слова), но и стихийные, спонтанные процессы, так или иначе влияющие на формирование личности [89].

Современные психолого-педагогические исследования социализации затрагивают в качестве значимых следующие аспекты: взаимосвязь стихийных воздействий среды и организованных средствами образования (О.С. Газман, В.А. Караковский, Т.Н. Мальковская, Л.И. Новикова), влияние факторов, институтов и агентов социализации (И.С. Кон, А.В. Мудрик), освоение воспитанниками норм, ценностей и установок общества (Л.П. Буева, В.В.

Сериков, Н.Е. Щуркова, Б.П. Битинас); творческую самореализацию личности в социуме (Е.В. Бондаревская, В.И. Слободчиков).

С точки зрения социальной психологии, социализация в специальном смысле слова является чрезвычайно важным для общества в целом и различных групп социальным процессом. Она осуществляется с помощью социальных механизмов, обеспечивающих достижение общественных и групповых целей [92].

По данным Н. Новгород в процессе социализации личности на него воздействуют общество в целом через передачу ценностей, идеалов, установок через непосредственное общение (социально-организованную структуру). Воздействие средств массовой информации в сфере массовой коммуникации, и в малых группах при непосредственном прямом контактном общении [132].

З.Н. Сафина описывает процесс социализации через решение трех групп задач: адаптации, автономизации и активизации личности. Она считает, что решение этих задач, по сути противоречивых и в то же время диалектически единых, существенно зависит от многих внешних и внутренних факторов [150].

С точки зрения психолого-педагогических исследований, социализация (включение ребёнка в систему социальных отношений), противоречивый и неоднозначный процесс, даже при благоприятном стечении обстоятельств, который разворачивается неравномерно и может быть чреват целым рядом сложностей, конфликтов (внутриличностных, межличностных), требующих совместных усилий взрослого и ребёнка. Под трудностью социализации мы понимаем комплекс затруднений ребёнка при овладении той или иной социальной ролью. Чаще всего причинами возникновения этих трудностей является несоответствие требований к ребёнку в процессе его взаимоотношений с социумом и готовности ребёнка к этим отношениям. Трудности овладения социальной ролью возникают чаще всего тогда, когда ребёнок не информирован об этой роли, либо информация носит ложный

характер, либо у ребёнка нет возможностей попробовать себя в данной роли (отсутствие условий для социальных проб) [151].

С точки зрения социального воспитания и развития, социализация – это двусторонний процесс, когда, с одной стороны, человек воспринимает, усваивает социальный опыт (идеи, ценности, нормы отношений, стереотипы поведения и т.д.); с другой стороны воспроизводит определенным образом (просоциально, асоциально) в своем поведении, отношении к себе, к другим людям [184].

Л.В. Мардахаев, Ф.А. Мустаева, А.В. Мудрик, М.А. Галагузова определяют социализацию как процесс становления личности, усвоения индивидом языка, социальных ценностей и опыта (норм, установок, образцов поведения), культуры, присущих данному обществу, социальной общности, группе, воспроизводство и обогащение им социальных связей и социального опыта и только во взаимодействии с окружающим миром. Социализация человека, его самореализация, развитие, актуализация проходит на протяжении всей жизни человека в соотношении с воспитанием и обучением и через воспроизводство культуры общества [118, 129, 125, 54].

Социализация ребенка – процесс длительный и очень сложный. С одной стороны, любое общество, прежде всего само заинтересовано в том, чтобы каждый ребенок, приняв и усвоив систему социальных и нравственных ценностей, идеалы, нормы и правила поведения, смог жить в этом обществе, стать его полноправным членом. С другой стороны, на формирование личности ребенка большое влияние оказывают и разнообразные стихийные, спонтанные процессы, происходящие в окружающей жизни [54].

А.В. Петровский считает, что развитие личности может быть понято как закономерная смена фаз адаптации, индивидуализации и интеграции. Прохождение данных этапов описывает жизненный путь человека: детство – адаптация, отрочество – индивидуализация, юность – интеграция. Эти же фазы

можно разделить в рамках каждого возрастного периода, в различных сферах жизнедеятельности человека [36].

Социализация возможна только при участии и активном вовлечении агентов или проводников– близких людей, оказывающих непосредственное влияние на успешность ее протекания. Например, в раннем возрасте агентами являются родители, родные братья и сестры, бабушки и дедушки, сверстники, одноклассники, друзья. Важно знать, кто и как влияет на процесс, позитивно или негативно, какие агенты наиболее значимы в том или ином возрасте, какая ситуация успешна.

Этнический, традиционный аспект воспитания и обучения (социализации) личности ребенка в семье, школе и обществе изучался представителями кыргызской педагогики М.Р. Рахимовой, Т.В. Панковой, А.Т. Калдыбаевой, А.Д. Бабаевой, А.Ж. Муратовым, А. Алимбековым, А.С. Ортаевой (Казахстан), Г.Т. Карабалаевой, Т.М. Бектуровым. Традиционная социализация детей в кыргызской семье базируется на национальной культуре, традициях, обычаях, народных сказаниях, пословицах, поговорках, литературе. Формирование личности в этносе помогает понять свою национальную идентификацию и самобытность. Идеи этнопедагогики становятся актуальными в современном меняющемся мире, так как самоопределение ребенка в этносе, национальной школе и семье укрепляет его национальную гордость, культуру, язык и традиции, и, таким образом помогает сохранить духовные и нравственные идеалы, народные традиции. Народная педагогика считала целью нравственного воспитания – превращение нравственных принципов “намыс”, “уят” (совесть, стыд) в личные убеждения, составляющие ядро национального самосознания, включающие в себе знания норм морали, взгляды и чувства, волевые качества, без которых его убеждения не смогут воплотиться в жизнь. Слово “намыс” ассоциируется с скромностью, деликатностью, почтительностью: намыс өлүмдөн күчтүү (совесть сильнее смерти) [10].

По мнению А. Алимбекова: «С раннего детства в кыргызских детях воспитывается чувство толерантности (сабырдуулук), терпимости, стойкости, владение собой, сдерживание гнева. Родители учат детей преданности, спокойствию, несмотря на трудности они должны быть рассудительны и спокойны, переносить любые невзгоды мужественно, стойко, быть снисходительным, сохранять доброе и почтительное отношение к окружающим – вот суть толерантности по-кыргызски. В процессе воспитания и обучения на ребенка влияют вторичные социальные институции: фольклор, мифология и религия. Народ постоянно помнит о целях воспитания, которую понимает как работу по совершенствованию личности. «Адам бол!» (Будь человеком!)- короткое, но в то же время содержательное требование выдвигалось перед ребенком, как только он понимал смысл жизни. По словом «адам», «адам керчилик» кыргызы подразумевают носителя определенного кодекса морали и этики поведения в обществе и быту. Значение этого кодекса не является привилегией кого-либо, его должен постичь каждый, ибо без знаний этих правил, невозможно было жить в кыргызском социуме. Более того, слово «адам» (человек) в кыргызском языке является частью других слов, определяющих такие нравственные понятия как «человечность», «гуманность», «порядочность». Воспитание человечности в человеке, или очеловечивание человека – суть традиционной системы воспитания кыргызского народ [10].

Традиционно в кыргызских семьях в воспитании детей активное участие принимали родственники: бабушки, дедушки, старшие братья, сестры, что обусловлено совместным проживанием в доме и патриархальным семейным укладом. Дети с раннего возраста приобщались к домашнему труду, уходу за младшими детьми, скотом. Уважение и почитание старших, забота и уход за младшими считается важным в воспитании нравственного и патриотического начала у подрастающего поколения. Чем раньше ребенок приучался к труду, тем лучше для него было усвоить более сложные уроки жизни. Семейное

воспитание основанное на национальных кыргызских традициях стараются сохранить и в современных семьях.

К социально-педагогическим механизмам можно отнести следующие:

1. Традиционный – в семье, усвоение норм, эталонов поведения, взглядов, которые характерны для семьи и ближайшего окружения.

2. Институциональный – действует в процессе взаимодействия человека с институтами общества (образовательные, досуговые). В них происходит накопление опыта социально-одобряемого поведения, а также приобретение опыта имитации такого поведения.

3. Стилизованный – действует в рамках субкультуры.

4. Межличностный механизм реализуется в общении человека субъективно значимыми людьми [47].

В структуру механизма социализации включают: субъектов социализации, движущие силы (деятельность, взаимодействие, проигрывание разных ролей: лидера, организатора, исполнителя, посредника), объектов социализации (получателей помощи), формы взаимодействия–средства социализации. Английский социальный психолог М. Аргайл выделяет следующие механизмы социализации: методы поощрения и наказания, мотивацию, потребности, которые А. Маслоу разделил на базисные и метопотребности (производные); приспособление; социальную активность; ролевое общение. Выделяют психологические, социально – психологические механизмы социализации, социально-педагогические механизмы: традиционный (стихийный), институционный, стилизованный, межличностный [59].

Социализация человека, а особенно детей, подростков происходит с помощью всех названных выше механизмов. Однако у различных половозрастных и социально-культурных групп, у конкретных людей соотношение роли механизмов социализации различно, и порой это различие весьма существенно [177].

В многочисленных исследованиях все больше внимания уделяется выявлению не тех обстоятельств и характеристик, которые обеспечивают соответствие человека требованиям, предъявляемым на данном этапе его развития, а тех, которые обеспечивают успешную социализацию в дальнейшем [28].

Таким образом, успешная социализация рассматривается нами как процесс формирования личности в определенных социально-педагогических условиях активного усвоения и воспроизводства имеющегося социального опыта, в ходе которого личность преобразует его в собственные ценности и ориентации, избирательно вводит в свою систему отношений и поведения те нормы и шаблоны, которые дают возможность для полноценной самореализации и актуализации в обществе.

Способы социализации на разных возрастных этапах представлены по-разному, и для поддержки процесса социального развития воспитанника психологу, педагогу и родителям необходимо учитывать как общие возрастные особенности усвоения социального опыта, так и специфические характеристики, свойственные его развитию и депривациям.

Эти затруднения могут приводить к различным последствиям: уходу от психологической интимности, избеганию тесных межличностных отношений; размыванию чувства времени, неспособности строить жизненные планы, страху перед взрослением и переменами; размыванию продуктивных, творческих способностей, неумению мобилизовать свои внутренние ресурсы и сосредоточиться на какой-то главной деятельности; формированию «негативной идентичности», отказу от самоопределения и выбору отрицательных образцов для подражания (Э.Эриксон) [196].

Одна из существенных проблем социализации – совместимость разных ценностей культуры, предлагаемых разными факторами – системами социализации (семьей, улицей, школой, тюрьмой и т. п.). Она решается использованием вышеназванных механизмов социализации. То же происходит

в результате разности статусов и ролей человека: ребенка, отдыхающего, школьника, заключенного и т.п.

Поэтому для социализации характерен компромисс между разными традициями, нормами, ценностями, идеалами и т.п. и только в этом случае характер и ментальность человека устойчивы. Подобный компромисс предполагает также компромисс индивида с другими людьми.

Согласно психологам, некоторые черты модели-характера закладываются в детстве. Соответственно, в то же время закладываются и основы ментальности, возникающие на основе характера, формируются ценности, нормы и роли, типичные для данной социальной группы. Данный характер и ментальность получили у социологов название «базовой личности», социализирующейся уже в детстве. Она образуется преимущественно через механизм идентификации. [93]. Такая личность является одновременно характеристикой типа общества. Состав ценностей базовой личности сказывается на новых ролевых ожиданиях социализирующейся далее личности.

Психологи, социологи, педагоги определяют «фактор социализации» как важнейшее условие для детерминации социального развития личности. Наиболее логичной и продуктивной для педагогики является классификация, предложенная в 1991 году А.В. Мудрик. Он выделил 3 основных группы факторов:

- мегафакторы (космос, планета, мировое сообщество);
- макрофакторы (этнос, страна, государство).
- мезофакторы (демографические условия, принадлежность к социальной группе, классу, субкультуре);
- микрофакторы (семья, школа, сверстники, группа людей, микросоциум, учителя, воспитательные организации) – социальная группа, которая оказывает непосредственное влияние на конкретных людей.

Институты социализации: семья; культура; образовательные организации; религия.

Педагогический аспект социализации проявляется в первую очередь на уровне микрофакторов.

Таким образом, на основании теоретического анализа научных трудов по социализации личности мы сформулировали рабочее определение социализации. *Социализация – это сложный, гибкий, противоречивый, взаимообратный процесс формирования личности, основанный на принципе культуросообразности, единстве биологического и социального, протекающий на различных уровнях (первичный микроуровень: семья и школа) в тесном взаимодействии с агентами социализации в постоянно меняющейся внешней среде.*

Индивидуальная составляющая личности ребенка является важным критерием для успешной социализации, он должен на рефлексивном уровне переживать все аспекты реальной жизни, рационально не опосредованные формы бытия (традиции, стереотипы, культуру конкретной семьи и этноса к которой принадлежит, слухи, медиа информация). Они воспринимаются детьми не как познавательная информация, а переживаются на рефлексивном уровне.

В современной педагогической науке для понимания процесса протекания социализации важно учитывать возрастные периоды детского возраста. Э. Эриксон, описывая школьный возраст, назвал период с 6 до 12 лет — «трудолюбие или чувство неполноценности». В этом возрасте развивается способность к познавательной деятельности, интерес к организованным и регламентированным занятиям, в первую очередь в условиях школы. Если дети успешно осваивают познавательные технологии в своей культуре, если их познавательные интересы получают удовлетворение по мере приобретения новых учебных навыков, складывается «чувство трудолюбия». Э. Эриксон трактует это понятие как глубокое переживание успеха и своей компетентности, на основе которых рождается любовь к труду, а он в свою очередь обеспечивает компетентность. Поскольку в большинстве современных культур учебные успехи детей этого возраста определяются в оценках

школьной успеваемости, то здесь есть опасность, что ребенок, по разным причинам отстающий в учебе, накапливает опыт некомпетентности, неуспешности и живет с устойчивым «чувством неполноценности» [61, с. 45].

С 12 до 19 лет – «эго-идентичность или смещение ролей». Это период отрочества и юности. У взрослеющего человека возникает интерес не только к действиям и поступкам, но и к мыслям других людей. Начинается поиск идеала, «значимых взрослых», объекта влюбленности. Встает задача понять самого себя, в том числе в разных социальных ролях (сына, школьника, друга, члена футбольной команды) и в отношениях с разными людьми. Если подросток успешно справляется с этими мучительными раздумьями и поисками, если состоится его психосоциальная идентификация, то у него появляется ощущение того, что он в ладу с самим собой, определяются цели «как жить» и «для чего жить» [61, с. 45].

Таким образом, социализация осуществляет основополагающие функции развития индивида и общества:

– нормативно-регулятивная функция, формирующая и регулирующая жизнедеятельность человека в обществе посредством воздействия на него специальных социальных институтов, определяющих образ жизни данного общества во временном контексте;

– личностно-преобразовательная функция, индивидуализирующая человека посредством формирования потребностно-мотивационной сферы, идеалов и установок человека в системе социальных отношений;

– ценностно-ориентационная функция, формирующая систему ценностей определяющих образ жизни человека;

– коммуникативно-информационная, приводящая человека во взаимоотношения с другими людьми, группами людей, системой, насыщающая человека информацией с целью формирования его образа жизни;

– прокреативная функция, порождающая готовность действовать определенным образом;

– творческая функция, в процессе реализации которой рождается стремление творить, отыскивать выход из нестандартных ситуаций, открывать и преобразовывать мир вокруг себя;

– компенсаторная функция, восполняющая дефицит необходимых физических, психических и интеллектуальных свойств и качеств человека.

Во втором периоде ранней стадии социализации, основным институтом является школа. Школа обеспечивает ученику систематическое образование, которое само есть важнейший элемент социализации, но кроме того, школа обязана подготовить человека к жизни в обществе, в более широком смысле. Школа расширяет возможности ребенка в плане его общения: здесь, кроме общения с взрослыми, возникает устойчивая специфическая среда общения со сверстниками, что само по себе выступает как важнейший институт социализации.

Таким образом, на основании теоретического анализа философско-психологических и социально-педагогических идей о социализации подрастающего поколения можно сделать следующий вывод. Социализация – это сложный, многогранный процесс формирования личности человека в процессе жизни, при котором он усваивает ценности, символы, нормы и модели поведения, принятые в том обществе, в котором он живет, в той культуре, к которой он приобщается через овладение языком, речью, ценностями, традициями, обычаями и нормами. Социализация ребенка протекает не гладко, порой противоречиво, на разных уровнях и посредством различных средств. Взрослые, родители, учителя являясь важными агентами социализации ребенка в процессе воспитания и обучения должны учитывать внутренние, индивидуальные факторы, влияющие на целостный процесс социализации, внутренние, а также внешние стихийные факторы среды, под воздействием которых формируется личность ребенка. Внутренняя и внешняя составляющие являются двумя сторонами одного процесса социализации, и только в этом единообразии может проходить становление действительно гибкой,

толерантной, самостоятельной, социально-активной личности человека. Для воспитания полноценной и активной личности необходимо содействовать социализации ребенка в его социумах – семье, группе детского сада, школе которые могут быть залогом благоприятного хода социально-психологической адаптации к дальнейшей жизни в обществе и успешного взаимодействия с окружающим его миром.

1.2. Инклюзивное образование как социальный институт и условия эффективной социализации детей

Социализация детей в течение всей жизни происходит во взаимодействии с институтами социализации через ее агентов. Процесс социализации включает в себя не только тех, кто обучает и усваивает новые знания, ценности, обычаи, нормы. Важной составляющей этого процесса выступают те, кто влияет на процесс научения, в решающей степени формируют его. Их называют агентами социализации [36]. К ним относятся люди и социальные институты. Люди как агенты социализации – это конкретные персоналии, ответственные за обучение культурным нормам и освоение социальных ролей. Институты как агенты социализации – семья и школа, влияющие на процесс социализации и направляющие его. В контексте рассматриваемой проблемы – это инклюзивное образование и педагоги в инклюзивной школе.

Проблема социальной инклюзии является сложной, многомерной, включающей много составляющих. Прогнозируются социальные трудности, заключающиеся в преодолении распространенных предрассудков и педагогических стереотипов, и организационные, связанные с созданием так называемой без барьерной среды, обеспечения не только эффективного, но и экономного пути развития образования детей с ограниченными возможностями. В условиях образовательной интеграции важным является анализ личностного развития учащихся. Поэтому в условиях образовательной инклюзии от учителя требуется проявление фасилитативных способностей: умения понимать ребенка, своевременно поддерживать и одобрять,

вдохновлять и включать во взаимодействие. Это может быть достигнуто только при условии, если учитель опирается на здоровые и сильные стороны ребенка, умеет одновременно помочь и потребовать, поддержать и предоставить самостоятельность, если он фокусирует внимание не на промахах и недостатках, а на достижениях, если проявляет оптимизм и поддерживает веру в возможность ребенка [196, с.4-5].

Рассматривая инклюзивное образование как фактор социализации Т.А. Орусбаева, Т.В. Панкова, К.М. Тилекеев, М.М. Эсенгулова, др. выделяют в нем развитие мобильности ученика, познание мира в многообразии социальных отношений. По мнению ученых, процессу включения детей необходимо придать «организованный характер, обеспечив каждому ребенку доступную и полезную интеграцию». Инклюзивное образование позволит расширить охват детей, максимально приблизить их к месту жительства, обеспечить родителей консультативной поддержкой и подготовить общество к принятию детей с особыми нуждами [196].

С точки зрения психолого-педагогических исследований (Л.С. Выготский, С.В. Алехина, Р.А. Сулейменова, Ч.А. Джумагулова и др.) социальная инклюзия представляет собой всестороннюю сплоченность и сотрудничество всех участников (включение ребёнка в систему социальных отношений). С.В. Алехина считает, что «инклюзивная модель, предполагает активное участие самого ребенка с инвалидностью в общении, его субъективную и деятельностную позицию в процессе «включения», что требует от ребенка осознания своей причастности к социальной группе, иногда наперекор своему физическому состоянию [7, с.9].

По словам Л.С. Выготского «в процессе своего развития ребенок усваивает не только содержание культурного опыта, но и формы культурного поведения, культурные способы мышления». *Основная идея инклюзивной школы «лежит в построении новой культуры образования, которая не*

выстраивается бюрократически, формально, а требует включенности всех в формирование правил совместной жизни» [51].

К.М. Тилекеев, Т.В. Панкова, М.М. Эсенгулова в своих исследованиях считают, что социальная инклюзия –это результат новой педагогической модели «включения», за основу которой взяты положения, что человек не обязан быть «готовым» для того, чтобы участвовать в жизни семьи, учиться в школе и работать. *В центре внимания – автономность, участие в общественной деятельности, создание системы социальных связей, и принятие.* В результате внедрения модели включения будет: развитие способностей ребенка, признание разнообразия детей, то есть, того, что нормальное развитие не является «нормой»; создание системы поддержки, участие родителей в обучении детей [196].

В современной теоретической научной литературе важным педагогическим условием является «образовательное пространство», которое изучается на различных уровнях в следующих категориях: «пространство мира взрослых» (И.С. Кон, М.В. Осорина); проявление ценностей культуры в разнообразных видах детской деятельности – «игровое пространство», «познавательное пространство», «художественное пространство», «пространство детства» (О.С. Газман, И.Д. Демакова, И.П. Иванов); коммуникация в условиях личностно-ориентированного образования (Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич); область функционирования государственных образовательных стандартов, стратегия образования страны (В.М. Полонский, В.В. Сериков, Н.Д. Никандров); уклад школы, ее жизнедеятельность (В.А. Караковский, Л.И. Новиова, А.Н. Тубельский, Н.Е. Щуркова).

М.М. Эсенгулова предлагает для изучения процесса социализации личности ребенка в инклюзивном образовании следует рассматривать с точки зрения эмпирических исследований социализации каждого ребенка [196, с. 7]. Важно понять, что такое «образовательная среда», как она характеризует процесс включения ребенка в общество. Если социальная среда по своей

природе живая объективная реальность, хаос, со своей непредсказуемостью и несовершенством, то образовательная среда – это гармонизированная упорядоченная система социализации личности с целями, задачами, содержанием и средствами для социализации. Философская природа «образовательной среды» – это педагогически организованная форма бытия социализирующейся личности [61, с. 132].

Вопросы методологических обоснований инклюзии рассматриваются с точки зрения ценностных, социальных, нравственных, социальных изменений процесса образования. Принципы инклюзивного образования формируют новые образцы и паттерны в построении образовательных отношений участников образовательного процесса. В рамках данного вопроса акцент делается на формирование инклюзивной культуры в школе, разработку политических рамок, осуществляемой на уровне законодательно-правовой базы реализации инклюзивной политики и внедрение инклюзивной практики в школе. Рассматривая методологическую основу нельзя забывать о направленности психолого-педагогических рамок исследования в области инклюзивного образования [7, с. 6].

Важнейшую роль образования подчеркивали многие исследователи. Одним из первых указал на специфические функции образования К.Манхейм. Он писал: «Образование может быть правильно понято лишь тогда, когда мы будем рассматривать его как один из способов воздействия на человеческое поведение и как одно из средств социального контроля» [79, с. 113].

Во всем мире образование становится одним из важнейших показателей и приоритетных направлений общественного развития. Формирование и реализация человеческого капитала для пользы личности и общества подразумевает ответственность государства в развитии системы образования, ориентированной на достижение результатов и удовлетворение запросов общества XXI века. Кыргызская Республика строит гибкую, открытую, соответствующую современным требованиям национальную систему

образования, опираясь на лучшие традиции отечественного образования и международный опыт [163, с. 1].

Одной из важных проблем образования в Кыргызской Республике становится его недоступность для некоторых социальных групп: социально уязвимых детей, из многодетных семей, детей с ограниченными возможностями здоровья, с языковыми и поведенческими проблемами и т.д. В связи с неравными стартовыми условиями они не имеют возможности учиться в массовых школах, тем самым оказываются в социальной изоляции. Для удовлетворения образовательных и социальных потребностей всех детей, в том числе и детей с ОВЗ инклюзивное образование во всем мире рассматривается как приоритетное направление в образовательной политике многих государств, в том числе и в Кыргызской Республике.

В мировой практике инклюзивное образование является гуманистическим и демократичным подходом в обучении детей групп риска, в том числе и детей с ограниченными возможностями здоровья. Реализация инклюзивного образования в Кыргызской Республике базируется на Концепции инклюзивного образования, которая была разработана в рамках Стратегии развития образования 2012-2020 гг., где предоставление инклюзивного образования определено приоритетным направлением образовательной политики государства [93, с. 7].

С момента обретения независимости в Кыргызской Республике образование детей с ОВЗ и других детей групп риска рассматривалось с точки зрения медицинской модели инвалидности. Более широкое толкование инклюзивного образования как социальной модели, переход к гуманистическому пониманию с целью поддержки и развития потенциала каждого ребенка применительно к культуре, политике и практике нашей страны находится на стадии активного развития.

Историю обучения детей с нарушениями в развитии можно условно развить на следующие этапы:

- Начало XX века – середина 60-х годов – «медицинская модель» - **сегрегация;**
- Середина 60-х годов – середина 80-х годов «модель нормализации» - **интеграция;**
- Середина 80-х годов – по настоящее время – «социальная модель» - **инклюзия.**

Как доказали научные исследования, интеграция и этап социального включения рассматривается не как формальный процесс, а как активное социальное включение всех заинтересованных лиц: детей, родителей и учителей.

С. Керне определяет «инклюзивное образование как подход, который стремится развить методологию, направленную на детей и признающую, что все дети это индивидуумы с различными потребностями в обучении [84].

Ш. Рамон пишет, «инклюзия помогает претворить в жизнь устремления не только детям с нарушениями в развитии, но и детям, которые так или иначе отличаются от большинства. Это дети, говорящие на другом языке, которые принадлежат к другим культурам, отличающимся друг от друга стилем жизни, дети, имеющие разные интересы и способности к обучению. Обучение в инклюзивных школах позволяет всем детям приобрести знания о правах человека, что ведет к уменьшению дискриминации и неравенства. Инклюзивная школа – это школа дружелюбного отношения к ребенку (ШДОР), основанная на уважении его прав и охватывающая всех детей [146].

Анализу и изучению проблемы развития инклюзивного образования как социального феномена посвящены работы зарубежных исследователей (М.С. Litvack, К.С. Ritchie, В.М. Shore, А. Osborn, Р. Reed, Dyson и др.). Они рассматривают его как целостный и широкий процесс включения всех детей в систему образования, независимо от социального и биологического статуса, языковой, религиозной и этнической принадлежности.

Теоретики и практики, изучающие проблемы взаимодействие и взаимовлияние социальной концепции инклюзии и интеграции за рубежом, в России, Казахстане, Кыргызской Республике, Таджикистане (Д.Б. Эльконин С.В. Алехина, А.Ю. Шеманов, В.Р. Шмидт, Д. Митчелл, С. Московиси, Р.А. Сулейменова, Ч.А. Джумагулова) встраивают изучение инклюзивного образования в контекст преобразования и исследований в образовании.

В современных зарубежных исследованиях инклюзивное образование рассматривается как «спорная территория с конкурирующими определениями» (Nind. M. и др. 2004, с. 260). *Так, Nind и другие (2004) представили четыре методологические и этические проблемы исследования в области инклюзивного образования:*

1. Критерии, согласно которым школа может считаться инклюзивной, и кто их разрабатывает.
2. Как определить инклюзию в школе.
3. Как фиксировать изменения в развитии детей.
4. Как сравнивать эмпирические данные, если в них принимают участие разные дети (с особыми потребностями и ОВЗ) [167].

Специалисты рассматривают инклюзивное образование как широкий и целостный процесс улучшения школ и настаивают на том, что при проведении исследований необходимо обращать внимание на окружение и среду, содержание образования, состав класса, школы, а не на диагноз ребенка (Dyson A. И др. 2004; Skrtic D.,1991). Западные ученые Rutter M., Maughan B. (2002), Lindsay (2007) утверждают, что исследования в области образования нужно акцентировать на взаимоотношениях учащихся в классе и школе, а не только на академических достижениях [167].

Проблемы инклюзивного образования в зарубежных исследованиях изучаются как часть гуманитарных наук и образовательных отношений (Fuchs D., Fuchs L., 1994; Harry J., Klinger E., 2007; Kavale K., Forness S., 2000; Lindsay G., 2003, 2007; Nind M., Wearmouth J., 2006).

Результаты исследований зарубежных авторов M.J. Guralnic, R.T. Connor (1999), показали, что дети в инклюзивных классах как нормальные так и с задержкой имеют хорошие коммуникативные навыки и поведенческие паттерны, они более активны, чем дети в обычных классах, с нормально развивающимися детьми. Исследователи отмечают, что дети чувствуют себя более комфортно, спокойно, они участвуют в большом количестве интерактивных игр в инклюзивных группах, нежели там, где все дети с нормальным развитием. Все дети получают взаимную выгоду от объединения в инклюзивных группах и классах [205].

В исследованиях (Boyse, Goldman, Skinner, 2007), где они опрашивали педагогов, по выяснению дружеских отношений у детей, были получены положительные ответы по 333 детям с типичным развитием, которые посещали инклюзивные классы. Данные результаты авторы связывают с пониманием проблем детей, их чувствительности по отношению к индивидуальным различиям [167].

Через интервью и оценку историй развития западными учеными (Diamond K., Hestenes L., Carpenter E., Innes F., 1997) были обнаружены высокие баллы по принятию среди детей, посещавших инклюзивные группы и школы [203]. В исследованиях К. Диамонд (2000), изучая социальные взаимоотношения детей, принятие ими детей-инвалидов, социальных контактов и социальной активности в инклюзивных группах и классах, 45 детей с типичным развитием показали высокие баллы по принятию детей с ОВЗ, нежели в обычных классах, с обычными детьми [205].

В настоящий момент Министерство образования и науки КР приступило к реализации программы развития инклюзивной образовательной среды в сфере дошкольного и школьного образования. Актуальность концепции обусловлена необходимостью разработки четкого и эффективного механизма предоставления качественного образования всем детям, в том числе и детям со специальными образовательными потребностями, поскольку в настоящее время

в Кыргызстане существуют препятствия к реализации прав детей на образование.

Образование в Кыргызской Республике является основным базовым правом людей и является бесплатным и обязательным. В статье 32 Конституции Кыргызской Республики (2010) гарантируется право каждому гражданину на образование. Закон об образовании (2003) декларирует равенство прав всех граждан на получение качественного образования и соответствия системы образования уровням и особенностям развития обучающихся (статья 4). Концепция принимает во внимание и международные обязательства Кыргызской Республики по обеспечению равноправного и доступного образования детям, в связи с ратификацией нашей страной Конвенции ООН о правах ребенка (1994) [93, с. 7].

Документ задает опережающий характер развития образования по сравнению с другими сферами жизни, поскольку именно образование связано с развитием человеческого капитала страны в подготовке лидеров во всех ведущих сферах. Необходимость опережающего развития является основой обучающегося сообщества в странах мира и позволяет поддерживать высокий уровень развития. Для обеспечения престижа страны система образования обеспечивает согласование двух базовых процессов:

- сохранение и развитие культурной самобытности. Поддержание национального своеобразия и многообразия культур;

- вхождение Кыргызстана в глобальное образовательное пространство [163, с. 5].

В глобальном мире происходит ускорение социально-экономических и культурных процессов, что приводит к динамичности рынка труда и отставанию системы образования от новых условий и требований в мире. Кризис в системе образования можно решить через создание и внедрение «гибкой, открытой и развивающейся системы непрерывно образования», что позволит каждому человеку быстро адаптироваться в быстро меняющихся

жизненных ситуациях, приобретая необходимые компетентности, применять их на практике для решения разнообразных проблем и в конечном итоге, для обеспечения личной и социальной успешности [147, с. 5].

Культурное, этническое и социальное многообразие страны должно рассматриваться не только как вызов, но и как ресурс для развития. Международная комиссия ЮНЕСКО по образованию для XXI века определила четыре ключевых компетентности образования будущего, одна из которых «учиться жить вместе». Поэтому необходимость перестройки системы образования обусловлена жизнью, где образование становится средством интеграции в полиэтнических, поликультурных сообществах, через обеспечение, развитие и сохранение этнического, культурного и религиозного разнообразия [163, с. 7].

Существующая в Кыргызской Республике законодательно-правовая база регламентирующая реализацию доступного образования для всех детей позволяет судить о решительности государственной политики в области предоставления равного доступа к образованию всех детей, в том числе и детей с инвалидностью как самой уязвимой социальной группы.

В Государственном стандарте общего среднего образования Кыргызской Республики дается следующее определение феномену инклюзивного образования. «Инклюзивное образование это динамичный процесс ориентации и реагирования национальных образовательных систем на разнообразие потребностей и нужд всех обучающихся посредством создания условий для успешности учения и социализации, исключая любые формы сегрегации детей [209].

Формирование гражданской культуры, толерантности, умение отстаивать свои права с целью успешной социализации является основной целью в формировании подрастающего поколения. Формирование коммуникативной компетенции, умение вести диалог, искать и находить содержательные компромиссы, воспитание у учащихся самостоятельности, инициативности,

способность к самоорганизации, ответственность за свою жизнь и поступки, обеспечение социального включения и предоставление равных прав на получение образования каждому ребенку являются важными задачами социального становления личности учащихся [209].

Социальная образовательная область направлена на формирование и развитие личностных, гражданских, социальных компетентностей и обеспечивает создание адекватной обучающей среды, в которой учащиеся приобретают опыт социализации, достаточный для выполнения социальных ролей в обществе. Согласно концепции развития инклюзивного образования, инклюзивное обучение – это комплексный процесс обеспечения равного доступа к качественному образованию для детей со специальными образовательными потребностями путем организации их обучения в общеобразовательных организациях на основе применения личностно-ориентированных методов обучения, с учетом индивидуальных особенностей учебно-познавательной деятельности детей [93, с. 7].

В Стратегии развития образования 2012-2020-гг. (Редакция Постановления правительства от 1 июля 2013 года № 395) в Плане действий на 2012-2015 годы определена пятая задача о обеспечении условий предоставления инклюзивного образования детям с особыми потребностями на базе общеобразовательных и специализированных школ. Эта задача предполагает разработку куррикулумов для 1-4 и 5-9 классов для инклюзивных и специализированных школ; разработку модулей и программ курсов повышения квалификации для учителей, работающих в инклюзивных и специализированных школах и реализующих инклюзивные программы; разработку, определение стоимости и утверждения норматива оснащения и новых требований к проектно-сметной документации по строительству зданий для всех уровней образования с учетом обучения детей с ОВЗ и оказание методической поддержки деятельности ПМПК во всех областях республики [163, с. 80].

Специальные образовательные потребности имеются у разных детей. Это дети, которым требуется дополнительная поддержка с целью получения ими качественного образования. Не имея соответствующей поддержки, дети исключаются из образовательного процесса. Основным барьером, влияющим на исключение, становится детская инвалидность. Данная концепция охватывает всех детей исключенных из процесса обучения по разным причинам: язык, национальность, социальный статус, экономическое положение, здоровье, а также инвалидность.

Реализация концепции предусматривает:

- пересмотр существующего законодательства в области образования детей со специальными образовательными потребностями;
- разработку, пилотирование и внедрение инструментария по реализации инклюзивного образования (образовательных стандартов, обучающих программ, вспомогательных ресурсов. Инструментов и методов оценивания);
- модернизацию системы подготовки и повышения квалификации кадров;
- регламентирование и институционализацию механизма эффективного межведомственного взаимодействия;
- развитие инклюзивной культуры и благоприятной образовательной среды в образовательных организациях [93, с. 7].

Согласно законодательству Кыргызской Республики (Конституция КР), закона об образовании (2003), Концепции развития образования (2012-2020-гг.) государство гарантирует всеобщий охват базовым образованием детей, проживающих в Кыргызской Республике. Однако в реальности многие дети остаются за бортом образования. Среди них дети с инвалидностью, работающие дети, мигранты, дети, оказавшиеся в трудной жизненной ситуации, находящиеся на долгосрочном лечении и др.

Анализ исследований в области развития инклюзивного образования выявил ряд проблем в области внедрения данных подходов. Одна из основных

это отсутствие механизма выявления детей групп риска. В стране не разработан механизм выявления и учета детей групп риска, не получающих качественное образование. В ходе многочисленных исследований было выявлено, что в решении вопроса с детьми, не посещающими школу, есть проблемы с данными. По некоторым сведениям, школы и органы местного самоуправления неохотно признают наличие случаев непосещения детьми школы.

По данным исследования ЮНИСЕФ (2017) было выявлено 2145 необучающихся детей, из них 1029 не привлечены к обучению: 524 – дети с инвалидностью (от 8-18 лет), 127 детей 7-летнего возраста не пришли в первый класс по причине болезни, 120 – по семейным обстоятельствам, по социальным и семейным причинам – 258 детей отказались учиться.

По данным Министерства образования и науки среди причин непосещения школы выделяются следующие:

- экономические (бедность семьи, затраты на обучение);
- социальные (взаимоотношения в семье, неспособность родителей воспитывать детей, отсутствие родительского контроля за обучением детей, насилие в семье);
- языковые и культурные;
- правовые и административные (прописка, переполненность школ);
- низкое качество образовательных услуг (нехватка учителей и низкая квалификация, неблагоприятный психологический климат в школе, высокий уровень школьного насилия);
- физические (отдаленность школы, отсутствие школьного транспорта, плохая инфраструктура).

Самой многочисленной категорией детей, нуждающейся в инклюзивном образовании являются дети с инвалидностью. Согласно данным МОН КР в 2016 году в дошкольных и школьных образовательных учреждениях было зарегистрировано 10.925 детей с инвалидностью, тогда как по данным МТСП - 26.672 детей получающих социальной пособие. По данным правозащитных

организаций эта цифра составляет от 39.000 до 100.000 детей, среди которых наибольшие трудности испытывают дети-инвалиды и работающие дети³.

Работающие дети и дети, пропускающие учебу являются второй многочисленной группой детей, исключенных из образования. Так, среди 580565 работающих детей один из десяти не посещает школу, сохраняя тенденция низкой посещаемости учебных учреждений в возрасте до 5 лет. По данным ЮНИСЕФ масштаб школьного непосещения среди 11774 домохозяйств в 11 новостройках г. Бишкек составляет около 2% семей, имеющих детей.

Законодательно-правовое обеспечение развития инклюзивного образования основывается на всех вышеперечисленных документах, в том числе международных пактах и конвенциях.

Так, в соответствии с принятыми в 1994 году Рамками действий по образованию лиц с особыми потребностями в городе Саламанка, согласно которым термин «особые образовательные потребности» определяется как «потребности, отличающиеся от, или дополняющие то, что обычно предоставляется всем в рамках общеобразовательной школы или учреждения». Инклюзивное образование в данное время активно изучается учеными, формируется его исследовательское поле. Одним из особо значимых направлений является исследование инклюзивной культуры, практики и политики образовательной организации [7].

Переход образовательных организаций на идеи инклюзивного образования во многом обусловлен финансовой необеспеченностью специализированных школ. Ряд исследований указывают на то, что расходы на специальное образование на душу населения были в 2 с половиной раза выше, чем на общее образование. В 2009 году исследование ЮНИСЕФ в Армении оценило, что переход от услуг интернатного типа учреждений к услугам на уровне сообщества экономит средства как в краткосрочной, так и в долгосрочной перспективе. Последние исследования в США, в которых сравнивали данные (Иллинойс, Калифорния, Масачусетс) показывают

положительную взаимосвязь между включением и академическими результатами учащихся с особыми образовательными потребностями. Кроме того, два из этих исследований в которых сравнивались данные в Иллинойсе и Калифорнии не обнаружили взаимосвязи между включением, образовательными результатами и средними расходами на ученика в специальном образовании. Эти данные показывают, что включение является экономически эффективным и действенным способом улучшения результатов для учащихся с особыми образовательными потребностями. Это предполагает, что более высокого уровня включения можно достигнуть без общего увеличения расходов [93, с. 22].

Анализируя современный период развития инклюзивного образования, необходимо отметить его направленность на детей с ограниченными возможностями здоровья (период перехода от интеграции к инклюзии), который связан с проведением Всемирной конференции по образованию (1990). Инклюзивное образование – это специально организованное взаимодействие педагогов с обычными детьми и детьми с ОВЗ в пространстве общеобразовательного учреждения (Н.В. Борисова, М. Кинг-Сирс, И.И. Лошакова, Н.Н. Малофеев, Э.К. Наберушкина, Б. Персон, Д. По-пойнт, Г. Стангвик, Р. Тортора, М. Форест, Л.М. Шипицына, Е.Р. Ярская-Смирнова). Исследователи в области инклюзии рассматривают такое взаимодействие, предполагающее использование организационных (нормативно-правовую базу, комплексную диагностику, поэтапное включение детей с ОВЗ в общеобразовательную школу) и педагогических условий обучения (создание доступной, доброжелательной образовательной среды, психолого-медико-педагогическое сопровождение в процессе обучения, формирование инклюзивной культуры у детей, педагогов, родителей, внедрение инклюзивной практики).

Отличие инклюзивного образования от интегрированного заключается, во-первых, в адаптации образовательной среды к индивидуальным

особенностям ребенка, а не ребенка к образовательной среде; во-вторых, в доступности образования для всех, тогда как интегрированное обучение эффективно только для определенной категории детей, уровень психофизического развития которых соответствует возрасту или близок к нему; в-третьих, в использовании ресурса не только взросло-детской, но и детской совместной деятельности (взаимопомощь, взаимоподдержка, взаимообучение); в-четвертых, если при интеграции ребенку просто разрешается быть вместе со здоровыми детьми, то в инклюзии педагог строит особые отношения сотрудничества, организывает совместную деятельность детей с нарушениями в развитии и обычных детей.

Исследования, связанные с развитием инклюзивного образования в России, Казахстане и Кыргызской Республики и опыт реализации инклюзивного образования различными международными организациями при содействии Министерства образования и науки Кыргызской Республики выявили ряд проблем на пути его внедрения. Проблемы имеют схожий характер в силу определенных экономических, социальных и культурных основ наших стран, бывших союзных республик, входящих в состав СССР. Макроуровень – это уровень деятельности государственных и региональных социально-экономических институтов и системы законодательства. Он связан с правовой и общественной поддержкой инклюзивного образования. Барьеры этого уровня: несовершенство законодательно-правовой базы реализации инклюзивного образования в стране; несоответствие законодательства международным нормам; отсутствие единой государственной политики, финансового обеспечения инклюзивного образования. Следующий уровень связан с состоянием идеологии, массовой культурой и социальными отношениями в сфере образования. Барьеры этого уровня: нетерпимость по отношению к лицам с инвалидностью; установка на усвоение единого образовательного стандарта; отсутствие индивидуализации в обучении детей; жесткая регламентация деятельности образовательных учреждений.

Микроуровень связан с психологическим принятием педагогическим и родительским сообществом общеобразовательного учреждения детей с ОВЗ. Барьеры этого уровня: профессиональные стереотипы и дискриминационные установки учителей и родителей; отсутствие мотивации и знаний у учителей по специальной педагогике; неготовность родителей и учеников к появлению в школе детей с ОВЗ [19].

По словам Р.А. Сулейменовой (Казахстан, 2008 г.) в постсоветских странах, таких как Армения, Казахстан, Россия и других, инклюзивное образование рассматривается узко, только относительно обучения детей с ограниченными возможностями здоровья. Такое рассмотрение идеи инклюзии определённым образом занижает широкий термин и значение, принятые во всём мире, а, следовательно, и саму концепцию инклюзивного образования. Подобное упрощение рождает много противоречий между специальным и общим образованием, приводя к необратимым и разрушительным решениям, связанным с планомерным сокращением числа коррекционных школ. Инклюзивное образование предполагает партнерство участников образовательного процесса, а в школе культивируется конкуренция и поддерживается «сильный» и «успешный». Психологическое обследование детей элитных образовательных учреждений выявило у них уровень эмоционального неблагополучия, сравнимый с аналогичным уровнем у детей-сирот, переживших травму утраты семьи (Холмогорова, Воликова, Галкина, 2005). Причиной эмоционального и психологического неблагополучия являются конкурентные установки, неспособность принимать другого как равного [9].

В настоящее время ученые открыли феноменальную новость о переизбытке образования в индустриальную эпоху. И поэтому оно нуждается в пересмотре, преобразовании. Образование открывает возможности для самореализации личности. Поэтому его главной целью становится личностное развитие. В этой связи интересны принципы глобального образования,

сформулированные Р. Харви. Данные принципы созвучны с идеями инклюзивного образования:

1. Воспитание широкого мировоззрения, способного осознать бесконечное разнообразие мира и признать равноправными различные взгляды на мироустройство.

2. Второй принцип сводится к воспитанию понимания глобальных проблем. Каждый должен осознать взаимозависимость людей в глобальном сообществе, влияние социума на каждого человека и каждого человека на социум.

3. Третий принцип предполагает воспитание толерантности к другой культуре, способности к межкультурному взаимодействию и диалогу различных культур.

4. Четвертый принцип ставит целью выработку системного мышления, умение видеть за различными частями целое, а за целым богатство и разнообразие его внутреннего содержания и взаимосвязей.

5. Пятый принцип ориентирует образование на выработку умения выявлять смысл и мотивы любой деятельности. [79, с. 115].

Начиная с 1991 года, в Кыргызской Республике произошло значительное сокращение сети специализированных школ-интернатов, оказывающих образовательные услуги для детей с ограниченными возможностями здоровья. Данные школы предпочтительно располагаются в городах Бишкек, Ош, Талас, Джалал-Абад и Чуйской области. Фактически они доступны для ограниченной категории детей. В то же время, сегодня нельзя и не нужно насильственно запрещать развитие сети специализированных учреждений. В специальных образовательных учреждениях имеется специальное оборудование, методики, накоплен значительный опыт обучения и коррекционной помощи разным «категориям» детей с ограниченными возможностями. Здесь работают квалифицированные педагоги, психологи, медики и создана методическая база. Данный потенциал можно использовать в реализации инклюзивного

образования в школах и как консультативно-методическую поддержку учителям, школьной администрации при разработки школьных планов.

Инклюзивное образование имеет множество интерпретаций и определений, исходя из контекста употребления этого термина. В Концепции развития инклюзивного образования термин рассматривается как обеспечение доступа детей имеющих разные образовательные потребности к качественному обучению в системе общего образования Кыргызской Республики. Данное определение базируется на том, что каждый ребенок независимо от этнической, расовой, языковой, религиозной принадлежности, социального статуса, состояния здоровья и специальных образовательных потребностей и других факторов получает образование в общеобразовательной организации. Образовательные услуги обеспечиваются каждому ребенку на основе уважения, безопасности, развития потенциала ребенка и получения им опыта обучения в школе во взаимодействии со сверстниками, другими учениками, взрослыми в окружающем сообществе. Для реализации инклюзивного образования необходимо развитие таких школ, классов, программ, мероприятий, где дети с разными образовательными потребностями могут обучаться вместе [93, с. 12].

В научной литературе встречаются следующие формулировки термина «инклюзия»:

- инклюзия – это процесс признания и реагирование на разнообразные потребности учащихся;
- процесс усиления степени участия всех граждан в социуме и в первую очередь, имеющих трудности в физическом развитии.
- инклюзия – это принадлежность к группе людей, сообществу, школе, коллективу детей;
- инклюзия – это возможность для всех учащихся в полном объеме участвовать в жизни коллектива школы [154].

К концу XX столетия во многих странах мира, таких как США, Великобритания, Швеция, Германия, Финляндия ведущей стратегией в

развитии образования детей с особыми образовательными потребностями стало интегрированное образование, при котором для детей создаются специальные условия образования, помощь и поддержка, облегчающие обучение.

Интегрированное образование – это первый шаг от классической системы специального образования (предполагающей полную сегрегацию «особых» и «нормальных» детей) в сторону образования, признающего различия между людьми как ценность и принимающего каждого ребенка и взрослого как полноправного участника процесса обучения. Опыт реализации данных программ по всему миру привел к пониманию того, что индивидуальный подход, применимый к «особым» детям важен для каждого ребенка и найденные в процессе работы методы и способы обучения открывают новые перспективы для детей с нормальным развитием. А с другой стороны, стало понятно, что выделение особых классов в школах часто ведет к исключению особых детей из социальной жизни школы, создает определенные барьеры в общении и взаимодействии детей. Поэтому постепенно стали переходить от идеи интеграции к инклюзии – совместному обучению и воспитанию детей с разными стартовыми возможностями [196].

Инклюзивное образование – это признание ценности различий всех детей и их способностей к обучению, который проводится таким образом, что это подходит ребенку. Это гибкая система, при которой методы и приемы подстраиваются под ребенка, а не ребенок под систему образования. Преимущества получают все дети, а не отдельные группы, часто используются новые подходы в обучении, дети с особыми нуждами могут находиться в группе полное время или частично, обучаясь с поддержкой и по индивидуальному учебному плану [196].

Инклюзивная культура понимается как особая философия, согласно которой ценности, знания об инклюзивном образовании и ответственность приняты и разделены между всеми участниками данного процесса; как часть общей школьной культуры, направленной на обеспечение поддержки

ценностей инклюзии, высокий уровень которой способствует повышению эффективности процесса инклюзии в целом; как уникальный микроклимат доверия, способствующий развитию взаимозависимых отношений семьи и школы, позволяющих избежать конфликтных ситуаций и нанести потенциальный вред каждому участнику процесса; как особая инклюзивная атмосфера, в которой внедряемые модификации адаптированы к потребностям определенной школы и органично вплетены в ее общую структуру, а также педагогам предоставлена возможность получения разнообразной поддержки, как со стороны администрации, так и со стороны других педагогов, позволяет снизить риск возникновения многих противоречий; как фундаментальная основа для создания культуры инклюзивного общества, в котором многообразие потребностей приветствуется, поддерживается, аккумулируется обществом, обеспечивая возможность достижения высоких результатов в соответствии с целями инклюзивного образования и обеспечивая сохранность, принятие, сотрудничество и стимулирование непрерывного совершенствования педагогического сообщества и общества в целом [154, с. 73-74].

Ульф Йонсон (U. Janson, 1997) считает, что обучение называется инклюзивным лишь тогда, когда ребенок включен в культуру образовательной организации. Он выделяет три вида культуры в рамках включенного образования, которые важны для ребенка:

1) культура обучения, то есть овладение правилами поведения на уроках, получение знаний и информации;

2) культура ухода, которая подразумевает владение нормами поведения в образовательном учреждении, нормами общения со взрослыми, принятие ролей, характерных для ребенка в детском саду или школе;

3) культура общения между сверстниками, то есть владение языком той группы детей, которая преобладает в детском коллективе, наличие необходимой для общения со сверстниками свободы и автономности и т.д. [6].

Таким образом, можно сказать, что формирование инклюзивной культуры в образовательной организации рассматривается исследователями и практиками в качестве задачи, решение которой лежит в основе инклюзии и включает в себя принятие ценностей уважения разнообразия, терпимости к различиям, сотрудничества, поощрения достижений каждого и создание на их основе включающего сообщества [41, с. 15-16].

Инклюзия в широком смысле этого слова включает в себя не только сферу образования, но и весь спектр общественных отношений. В каждой социальной сфере должна быть создана доступная среда и преодолены стереотипы и барьеры восприятия людей с ограниченными возможностями здоровья [41, с. 22].

Инклюзивное образование основывается на следующих ценностях:

– *признание разнообразия всех учащихся и полноценное участие/вклад каждого* в жизнь школы обогащает процесс образования, жизнь всей школы, окружающего сообщества и общества в целом; в инклюзивной среде внимание и уважение к каждому учащемуся создает чувство безопасности, комфорта, чувство принадлежности, что благотворно влияет на образовательный процесс.

– инклюзивное образование повышает *качество, доступность и эффективность образования для всех детей*. Используются более гибкие методы, подходы, приемы и программы, при которых соблюдаются интересы и потребности каждого ребенка, формируется благоприятная образовательная среда, которая способствует лучшему обучению и социализации. Все эти изменения экономически, социально, культурно, политически выгодны для обучения как отдельно взятого ребенка, так и для развития всей школы, сообщества и общества в целом.

– инклюзивное образование меняет отношение общества к детям с разными образовательными потребностями. В процессе реализации инклюзивного образования по отношению к детям с инвалидностью медицинский подход, рассматривающий инвалидность как болезнь или дефект,

сменяется социальным подходом (био-социо-культурного разнообразия), который признает, что все люди разные, и общество должно отказаться от стереотипа, что инвалидность является барьером к получению образования.

– инклюзивное образование – это возможность жить и разносторонне развиваться в семье. Дети с разными образовательными потребностями, обучаясь по месту жительства в местной школе среди сверстников и других детей, и полноценно развиваясь в семье (без помещения в интернатное учреждение) имеют больше возможностей дальнейшего включения и участия в жизни общества и независимую жизнь.

– эффективность образования всех детей степени сегрегации (изолированности) людей с ограниченными возможностями здоровья и повышение их уровня участия в образовательной сфере;

– адаптация образовательных программ для обучения с учетом особенностей и разнообразных потребностей людей с ограниченными возможностями здоровья;

– совершенствование образовательной среды с целью создания равных условий для лиц с ограниченными возможностями здоровья при получении образования [93, с. 12-13].

Соблюдение этих принципов позволяет сформировать особое образовательное пространство, в котором много разнообразных траекторий для обучения и развития. Включение в образовательный процесс лиц с ограниченными возможностями здоровья создает условия для оптимальной социальной адаптации, с одной стороны, и личностного самоопределения, с другой.

Инклюзия важна для всех участников образовательного процесса. Это позволяет «обычным» обучающимся приобрести опыт толерантной коммуникации, развивает эмпатию и дружбу, привязанность, формирует чувство справедливости, ответственности и уважения к правам других. Для

преподавателей актуализируется возможность практики индивидуального и личностно ориентированного обучения [196].

В Кыргызской Республике внедрение инклюзивного образования является инновационным процессом, который находится на стадии становления. Вследствие этого данный процесс порождает ряд вопросов и проблем:

- отсутствует специально обустроенная среда образовательного учреждения;

- не разработаны инновационные программы с учетом индивидуальных особенностей;

- педагогические кадры зачастую оказываются не готовы к включению в образовательный процесс «особого» ребенка, так как не хватает представления об их физических, психологических, интеллектуальных особенностях развития;

- отсутствуют специальные методики и технологии инклюзивного обучения;

- ощущается информационный дефицит в сфере эффективной реализации положительного опыта обучения лиц с ограниченными возможностями в учреждениях профессионального образования.

Помимо проблем, связанных с трудностями организации так называемой *«безбарьерной среды»*, возникают проблемы, связанные с социальными предрассудками в отношении лиц с нарушениями в развитии и наличием своеобразных установок на развитие инклюзии со стороны участников образовательного и воспитательного процессов [78]. Поэтому необходимым условием развития инклюзивного образования является разработка системы мер по созданию педагогических и организационных условий для успешного включения лиц с ограниченными возможностями в социум. Одним из направлений такой работы является применение *личностно-ориентированного подхода*.

Исходя из проблем и барьеров к доступу образования для детей, были определены ***педагогические условия для социализации детей в школе:***

1. Готовность и доброжелательность физической и образовательной среды к принятию всех детей, в том числе и детей с ОВЗ.
2. Повышение инклюзивной компетентности педагогов.
3. Вовлечение родителей и членов сообщества в образовательный процесс (инклюзивная культура).
4. Расширение социализирующего потенциала школы через организацию неформального Детского клуба и участия детей.

Таким образом, реализация идей инклюзивного образования требует формирования ***инклюзивной культуры, поддерживающей в социальном сообществе ценности инклюзивного образования через вовлечение родителей и сообщества в процесс обучения.***

Формирование инклюзивной культуры образовательной организации - длительный и сложный процесс. Основные (первые) шаги этого процесса должны быть: определение миссии организации; определение основных базовых ценностей.

Инклюзивное обучение – это, прежде всего, обучение, основанное на социальной интеграции. В нем учтены все достижения и наработки по интеграции учащихся, разработана педагогическая система по адаптации, социализации, обучению не только детей с особыми образовательными потребностями, но и всего коллектива [69].

Инклюзивное образование – это более широкий процесс социальной интеграции, подразумевающий доступность образования для всех и развитие общего образования в плане приспособления к различным нуждам всех детей.



Рисунок 1.2. Польза инклюзивного образования.

Инклюзивное образование декларирует, что не бывает необучаемых детей. Педагогическое мастерство педагога, философия принятия разнообразия учителем всех детей и современные коррекционно-образовательные технологии, любовь к ребенку, терпение и настойчивость могут творить чудеса. Об этом свидетельствует современный положительный опыт обучения «необучаемых» детей с тяжелыми и множественными нарушениями в развитии. Принцип педагогического оптимизма предполагает иной взгляд на человека с особыми образовательными потребностями. Это благополучно развивающаяся и социально полноценная личность, если этого хочет общество, если оно может обеспечить для этого необходимые условия [161].

Г.Б. Кучикова говоря о поликультурном образовании учащихся младших классов в условиях специализированной школы, обращает внимание на то, что коррекция и компенсация недостатков развития рассматриваются в специальном образовательном процессе не как самоцель, а как средство обеспечения человеку с ограниченными возможностями жизнедеятельности максимально возможной для него самостоятельности и независимости в социальной жизни. Применение разнообразных подходов прежде всего таких как принцип педагогического оптимизма [99]. Этот оптимизм обусловлен, с

одной стороны, уровнем современного научного и практического знания о потенциальных возможностях лиц с особыми образовательными потребностями и, с другой стороны, представлениями о современных педагогических возможностях и реабилитации детей и взрослых с нарушениями в развитии.

Этот принцип основывается на современном гуманистическом мировоззрении, признающем право каждого человека независимо от его особенностей и ограниченных возможностей жизнедеятельности быть включенным в образовательный процесс.

Н.Ф. Голованова говорит об успехе инклюзивного образования: «Это, прежде всего, самостоятельное желание человека, педагога, родителя, ребенка включиться в инклюзивное образование на любом уровне. Важную роль играют следующие педагогические факторы, которые необходимо учитывать в процессе обучения и воспитания при инклюзивном образовании [61].

Необходимость и важность подготовки компетентных педагогов в инклюзивной школе выявляли Е.Л. Агафонова, М.Н. Алексеева, С.М. Дмитриева, О.С. Кузьмина, Н.Н. Малофеев, Н.М. Назарова, Н.Я. Семаго и др. Ученые рассматривали процесс подготовки педагогов к профессиональной деятельности с учетом личностно-деятельностного, аксиологического, компетентностного и других подходов. Перечисленные теоретические подходы к подготовке педагогов, безусловно, содержат структуру готовности, которая включает такие составляющие как личностная, ценностная, когнитивная, деятельностная и рефлексивная.

Для нашего исследования представляет интерес психологическая готовность к осуществлению инклюзивного образования в общеобразовательном учреждении. Под *компетенцией традиционно понимается* социально-обусловленные требования к уровню подготовки специалиста, а компетентность как интегративное качество личности, обуславливает уровень соответствия этим требованиям.

Инклюзивная компетентность учителей относится к уровню специальных профессиональных компетентностей. Это интегративное личностное образование, обуславливающее способность учителей осуществлять профессиональные функции в процессе инклюзивного образования

В структуру инклюзивной компетентности учителя входят ключевые содержательные (мотивационная, когнитивная, рефлексивная) и ключевые операционные компетенции, которые мы будем рассматривать как компоненты инклюзивной компетентности учителя.

В настоящее время в связи с тенденцией к гуманизации и интеграции в образовании появились условия для формирования новой системы взглядов и идей в работе с детьми с особыми образовательными нуждами. Где ребенок рассматривается как партнер учителя в образовательном и воспитательном процессе, готовый взять на себя свою часть ответственности, способный к самостоятельным конструктивным решениям и действиям. От учителя, осуществляющего инклюзивное обучение, требуется не только знание предмета, но и умение организовать эффективное личностное взаимодействие с учениками. Таким образом, работа в условиях инклюзивного образования предъявляет повышенные требования к личностным качествам педагога.

Рассмотрим учителя с точки зрения психологического здоровья и готовности работать в инклюзивной школе. Под психологическим здоровьем учителя понимается определенная личностная зрелость и наличие продуктивных механизмов, обеспечивающих процесс профессионального и личностного развития.

Первый критерий - осознанность. Здоровый человек - это рефлекслирующий человек, осознающий самого себя, свои особенности, ресурсы, проблемы, свою биографию и жизненную философию. Особенно важно для учителя осознавать мир собственных чувств и переживаний. Отсутствие навыка рефлексии собственной внутренней жизни, отсутствие

контакта с собственной душой - это яркая характеристика советской ментальности, сформировавшей советского учителя, активность которого, как правило, направлена вовне. Непонимание собственных реакций приводит к неверным выборам, защитному поведению и, что особенно важно, закрывает путь к пониманию душевного состояния ребенка.

Второй критерий здоровья - принятие. Принятие себя, своей уникальности, позитивное отношение, интерес, симпатия, уважение к самому себе - это основа психического здоровья. Известно, что принятие себя напрямую связано с принятием другого. Принятие себя коррелирует у учителя с умением создавать ситуации успеха, поддержки для своих учеников.

Третий критерий - конгруэнтность, то есть - способность к эмоциональному самовыражению, самораскрытию. В советской педагогике роль учителя была сильно мифологизирована. В самосознании учитель воспринимал себя как сверхчеловек, который, по большей части, должен вести себя как совершенное существо. Учитель не имеет права не только показывать, но и испытывать негативные чувства, он должен быть сдержанным, не демонстрировать личную реакцию детям. Учитель находится в постоянном напряжении; не признавая свои естественные человеческие реакции, он с неизбежностью начинает проецировать их на окружающих, запутывается в отношениях, ведет себя неадекватно, продуцирует по этому поводу чувство вины, еще больше напрягается и т.д. В психологии этот феномен называют "синдромом эмоционального выгорания учителя". "Эффективный учитель - это аффективный учитель" - эту формулу Т. Грегори мы считаем очень актуальной для работы с проблемными детьми» .

Субботина Л.Г. замечает в своем исследовании: «Если педагог сумеет определить предпочтения детей в классе, то он сможет организовать среду и процесс обучения так, чтобы у его учеников были оптимальные возможности для усвоения материала. Понятно, что многие дети имеют одни и те же предпочтения, и их можно сгруппировать, следуя простой логике. Совсем не

обязательно разрабатывать совершенно уникальную программу преподавания для каждого» [164].

В 25 школах, задействованных в эксперименте, не все учителя могли предъявить к детям инклюзивные подходы, наладить контакт и суметь взаимодействовать наилучшим способом. Констатирующий эксперимент показал, что только 43% учителей были обучены инклюзивным подходам и только 4% применяли их на практике. Преобладающее большинство учителей использует в своей практике авторитарные методы взаимодействия и обучения, что подтверждается их ответами.

Исследования показывают, что у детей, нормально развивающихся, улучшаются отношения к людям, которые отличаются от них, увеличивается вероятность того, что они осознают свою социальную ответственность. (Staub and Resck, 1995). Практика совместного обучения детей с особыми образовательными потребностями и обычных детей помогает педагогам осознать огромные различия в развитии.

Эффект социализации для детей определяется уровнем развития навыков коммуникации и взаимодействия в неформальной обстановке и тем, как они действуют в группе сверстников. Поэтому организация неформального Детского клуба и его цели были обусловлены задачами исследования.

Следующим педагогическим условием эффективной социализации детей в инклюзивной школе является создание и организация деятельности неформального Детского клуба. В нашем исследовании Детский клуб рассматривается как форма неформального детско-лидерского участия детей в школьных и внешкольных делах, мероприятиях направленных на развитие лидерских качеств, формирование у них коммуникативных качеств, самостоятельности и ответственности за принятие решений. Цель Детского клуба – формирование личности, которая соответствует современным требованиям общества: социально-активная, гибкая, творческая и толерантная. Все эти и другие качества присущие современному человеку помогут ему

реализоваться в жизни, применить свои теоретические знания на практике, быть лидером, информировать школьное сообщество о инклюзивном образовании, правах детей и их ответственности за внедрении принципов равноправия и доступности образования. Участвуя в работе клуба дети принимали на себя разные роли: лидера, тренера, участника и советчика. Те навыки, которые они получили, они могли применить и в своей повседневной жизни. Участие в клубе повысило их значимость в глазах сверстников, их самооценку, развило навык коммуникации.

Специфика школьного детского клуба заключается в наличии явно выраженной идеологии общности, корпоративной культуры. Яркой особенностью клубных объединений является значимость собственной культуры общности, знаково-символического единства, возникновения языка. Принадлежность к клубу оформляется статусом члена сообщества [72].

Инфраструктура детско-взрослого клуба – это связи и отношения между членами клуба, обеспечивающие возможность проектирования и порождения событий, а также материально-технические, пространственно-временные, финансово-экономические, информационные ресурсы. Инфраструктура должна обслуживать структуру (а в реальности, к сожалению, часто бывает наоборот, когда возникают только те события, которые удобны, не требуют напряжения сил и сосредоточения ресурсов) [86].

Событие воспитания – встреча личностей взрослого и ребенка. Эта встреча возможна, если взрослый удерживает в своем сознании и деятельности цели и ценности воспитания подрастающего поколения, а ребенок самостоятельно выбирает «быть вместе со взрослым» в качестве способа существования здесь-и-теперь [94].

Выделяются следующие критерии оценки результативности инклюзивной школы как социально-образовательного института:

- гибкие программы и гибкий учебный план ;

– нет отчисленных и плохо успевающих учеников, у всех детей имеется равный доступ к качественному образованию;

– отсутствует отсев из школы по причине неуспеваемости, нарушения правил поведения или по состоянию здоровья.

Процесс социализации реализуется через систему определенных социальных институтов, призванных корректировать формирование социальных качеств личности в соответствии с общественно значимыми ценностями, ограничивать или активизировать воздействие каких-то факторов [107].

В качестве элементов педагогической среды или средств социализации рассматриваются элементы окружающей среды, которые оказывают социализирующее воздействие на ребенка и проявляется на разных уровнях. В некоторых случаях педагогическим средством, по мнению ученых, становятся следующие факторы: социально-политические преобразования в обществе, этнокультурные условия воспитания, демографическая ситуация.

Отношения в качестве объективной связи человека с предметным миром, с людьми, одного человека с другой личностью, отмечены в работах Я.Л. Коломинского, Н.К. Платонова, А.И. Щербакова; отношения как отклик на предметы, вещи, явления, в качестве субъективной позиции человека изучались А.Д. Алферовым, Л.И. Божович, А.Г. Ковалевым, В.Н. Мясищевым. Эта субъективная позиция человека, возникающая в деятельности и общении выступает средством социализации.

Важность окружающей среды как средства воспитания и обучения детей находила свое отражение в духовном наследии педагогов, акынов, философов кыргызского народа. Выдающиеся поэты, классики-песенники, педагоги-просветители Т. Молдо Т. Сатылганов, К. Акиев подчеркивали в своих поэтических произведениях важность воспитания подрастающего поколения, ратовали за демократизацию общества, борьбу за свои права и получение образования. В произведениях «Жанбакты», «Тешебай Тентек», Кем-Чонтой»

Т. Молдо говорит о влиянии окружающей среды, взаимоотношения людей и воспитания на формирование личности ребенка и человека. Он высмеивал детей богачей, представителей высших сословий, не приспособленных к труду и жизни. Его критические заметки по поводу жестокого обращения с детьми в старой школе, использовании физических наказаний, взяточничества и коррупции как никогда являются актуальными в современном мире. Он критиковал учителей старой школы за их отсталость в методике преподавания, требование подарков за обучение, равный доступ к обучению девочек наравне с мальчиками («Джаңыл Мырза», «Состязание девочки Таным и мальчика Кобеша», Кемчонтой», «Джейренче чечен»). В воспитании детей он отводил большую роль образованию, но считал что старая школа не соответствует требованиям и не справляется с задачами обучения, которые на нее возлагаются. Т. Молдо ратовал за свободу во всем: в жизни, в образовании, в труде. Будучи выходцем из трудовой семьи он неуклонно проповедовал идеи трудового воспитания. В стихотворении «Свобода» он утверждает: «Труд любить и лень позабыть – вот что значит свободным быть».

Рассматривая *“Инклюзивную школу”* как приоритетную альтернативу общему доступному образованию для всех детей, можно считать наиболее прогрессивной по своей социализирующей функции, которая придерживается гуманистических принципов воспитания и обучения детей, основана на личностно-ориентированном обучении, обращена к индивидуальности ребенка, использует дифференцированный подход. Известно, что развитие ребенка и его потенциал строго индивидуален, не подчиняется каким-то формальным стандартам. Совместное обучение детей и их разнообразие рассматривается нами как ресурс для повышения компетентности педагогического персонала, родителей и детей. Дети получают пользу от совместной деятельности, неформального общения и активного широкого участия в общественной жизни школы. В такой школе нужна совершенно другая идея, не подготовки человека к будущей жизни, а насыщение жизни ребенка активной

интересной деятельностью здесь и сейчас. Деятельность детей направлена на активную коммуникацию в рамках школьного самоуправления, клубных интересов, разработки социальных проектов, реализация жизненных планов в реальном школьном пространстве [61].

Цель любой образовательной организации, и прежде всего школы, как института социализации – формирование выпускника с соответствующими компетенциями. Приобретенные практические знания являются критерием социализированности выпускника школы. В образовательном процессе ключевые компетентности приобретаются учащимися при следующих условиях:

- учебный процесс ориентирован на развитие самостоятельности и ответственности учащегося за организацию и результаты своей деятельности;
- учащиеся включены в осуществление разных видов образовательной деятельности в процессе обучения в общеобразовательной организации и проведения проектной, исследовательской, социальной работы во внеурочной и внеклассной деятельности;
- созданы ситуации для приобретения учащимися опыта постановки и достижения целей;
- обеспечена возможность постоянной корректировки индивидуальной образовательной траектории учащегося на основе оценивания;
- педагоги школы демонстрируют компетентностный подход в образовательной и воспитательной деятельности.

ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ

На основе вышеизложенного можно сделать вывод, что социализация ребенка в школе протекает во взаимодействии с образовательной средой, учениками, учителями и родителями и характеризуется следующими критериями: социальной адаптацией, автономизацией, социальной активностью, приверженностью гуманистическим нормам.

Сегодня в Кыргызской Республике развитие инклюзивного образования является приоритетным направлением государственной образовательной политики. Успешную социализацию ребенка можно обеспечить при условии создания инклюзивной культуры, совершенствования инклюзивной политики и внедрения инклюзивной практики. Для реализации инклюзивного образования основным барьером остается негативное отношение общества к детям с ограниченными возможностями здоровья и их интеграция в общество. Поэтому ключевым является повышение информированности общества о людях с инвалидностью, изменение отношения к ним и соответственно проведение мероприятий в данном направлении.

Для успешной социализации ребенка в школе необходимо создание педагогических условий: готовность образовательной среды к принятию ребенка в школу, повышение инклюзивной компетенции педагогов, вовлечение семьи и сообщества в процесс образования и расширение социализирующего потенциала школы через организацию деятельности Детских Клубов в школе. На социализацию детей влияет адаптированная система образования, гибкие, инклюзивные подходы, учитывающие индивидуальные особенности ребенка в жестко структурированной системе воспитания и обучения.

Так как главная задача школы – это подготовить гармонично развитого выпускника, готового к жизни в современном обществе, адаптированного к реалиям сегодняшней жизни, при правильно-организованной инновационной учебно-воспитательной работе в данном аспекте инклюзивное образование решает эти задачи в полной мере.

ГЛАВА II. МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ ЧЕРЕЗ ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

2.1. Объект, предмет, характеристика выборки и методов исследования

Объектом данного исследования является процесс социализации детей в общеобразовательной школе через инклюзивное образование. Анализ научной литературы и обобщение педагогического опыта работы в области инклюзивного образования помог актуализировать проблему социализации детей в школе как комплексный процесс адаптации, автономизации, социальной активности подрастающего поколения и неспособности социальных институтов в полной мере ее решить.

Современная социально-экономическая ситуация предъявляет высокие требования к личности выпускника школы для его будущей успешности в социальной жизни и построении карьеры. В связи с этим были проанализированы и определены критериальные характеристики социализации школьников, чтобы оценить их уровень: социальная адаптация, социальная автономность, социальная активность и приверженность гуманистическим и нравственным нормам. Первичная социализация ребенка проходит в семье, детском саду и школе, и ребенок получает свой первый социальный опыт именно в этих институтах. В последнее время снижается роль семьи в связи с ухудшением социально-экономической ситуации в стране, обострением социальных отношений и взаимодействия и как следствие учащаются случаи дезадаптации и асоциализации детей и подростков.

Протекание процесса социализации имеет сложный, многоаспектный и противоречивый характер, что затрудняет включение личности в социальную деятельность, коммуникацию и интеракцию со взрослыми и сверстниками. Формирование коммуникативных навыков детей, опыт практической реализации своих целей, мотивов и установок затруднен в связи с отсутствием

личностно-ориентированных установок взрослых на ребенка, зачастую преобладанием формального подхода к детям в процессе обучения и социализации. Поэтому школа, пересматривая свои подходы в сторону гуманизации, демократизации процесса обучения, должна строить новую парадигму отношений с детьми, направленную на личность ребенка, удовлетворение его образовательных потребностей и нужд.

Объект исследования вытекает прямо из выделенных противоречий в системе обучения и воспитания, целями которого является формирование социально активной, ответственной и творческой личности ученика. Для понимания процесса социализации детей в школе определена социальная компетентность школьника как совокупность знаний, умений и навыков, необходимых для социальной деятельности и личных качеств ребенка, обеспечивающих социальную адаптацию в общество, способствующих ее реализации, самоактуализации и самоопределению. На основе существующей периодизации личности детей мы постарались определить возрастные социальные компетенции школьников.

Предмет исследования – педагогические условия для обеспечения эффективной социализации детей через инклюзивное образование. Теоретический анализ научной литературы по проблеме формирования личности ребенка выявил необходимость глубокого и осмысленного изучения педагогических условий социализации в общеобразовательной школе. А так же обобщение международного и отечественного опыта реализации инклюзивного образования помогло проанализировать и выявить проблемы, барьеры к доступу образования детей групп риска, определить педагогические условия для эффективной социализации детей в школе, работающей на идеях инклюзивного образования.

Новые требования, предъявляемые к личности ученика, связанные с усилением социального взаимодействия в среде сверстников, мотивируют педагогический персонал к поиску новых стимулов по обогащению

социокультурной среды школы, внедрению инклюзивных подходов и адаптации образовательной среды для всех детей.

Целью данного исследования является анализ педагогических условий социализации детей в школе через инклюзивное образование.

Исходя из цели исследования нами были выявлены педагогические условия для эффективной социализации детей:

1. Создание адаптивной, доброжелательной, образовательной среды в школе по принятию всех детей (инфраструктурные изменения).

2. Повышение инклюзивной компетентности педагогов школы через повышение квалификации (тренинги, семинары, обмен опытом).

3. Вовлечение родителей и сообщества в процесс обучения и социализации детей.

4. Расширение социализирующего потенциала школы через организацию работы неформального Детского клуба.

Характеристика выборки: в эксперименте участвовало всего 515 человек: из них 138 детей (в том числе 50 детей с ОВЗ 1-5 классов и 88 учащихся 6-9 классов, 140 родителей (40 родителей детей с ОВЗ), 200 учителей, 10 представителей РайОО, социальной защиты, 7 членов районных и областной ПМПК, 10 специалистов МОН, КАО из 25 общеобразовательных школ Чуйской, Таласской, Нарынской, Ошской, Баткенской и Джалал-Абадской областей.

Этапы и продолжительность исследования: исследование началось в 2010 году и было завершено в 2016 году. Работа включала в себя три этапа:

На первом этапе (2010-2012 гг.) проводился анализ научной литературы (философско-психологической, социально-педагогической) и диссертаций по проблеме исследования. Разрабатывались цели, задачи. Обосновывались основные положения, выносимые на защиту. Определялась сущность, содержание, противоречия исследуемой проблемы. Проводился констатирующий педагогический эксперимент.

На втором этапе (2013-2015 г.г.) - проводилась разработка педагогической модели инклюзивной школы на основе полученных результатов констатирующего эксперимента и ее апробация на базе экспериментальной площадки. Разрабатывалась программа спецкурса по повышению квалификации учителей по инклюзивному образованию. Апробировались педагогические условия социализации детей. Проводился формирующий эксперимент по апробации модели инклюзивной школы.

Третий этап (2015-2016 г.г.) – проводилось обобщение и систематизация полученных результатов, формулировка выводов и заключения. Проведение контрольного эксперимента, внедрение результатов в работу школы, работа над текстом диссертации.

Для решения поставленных задач и проверки исходных положений использовался комплекс методов исследования: теоретический анализ научной литературы по исследуемой проблеме в педагогике, социологии, психологии, изучение и обобщение передового отечественного и зарубежного педагогического опыта; авторская анкета, глубинное интервью, фокус-групповые дискуссии (ФГД), организация и проведение педагогического эксперимента (констатирующий и формирующий этапы), методика исследования социализации детей М.И. Рожкова; математический метод обработки результатов Хи-квадрат.

1. Теоретический анализ литературных научных источников. Для понимания процесса социализации личности ребенка были проанализированы научные философско-социальные и психолого-педагогические фундаментальные труды известных зарубежных и отечественных ученых. Теоретический анализ научных трудов по проблеме социализации помог актуализировать проблему исследования социализации детей через инклюзивное образование, определить объект и предмет исследования, выявить положения для защиты и выбрать практические методы исследования. Были изучены концептуальные положения зарубежных авторов, основоположников

концептуальных западных теорий социализации личности, где имеется больше исследований по данной проблеме: Ф.Г. Гидденса, М. Кона, Р. Гоулда, Э. Дюркгейма, Л. Колберга, Ч.Х. Кули, Дж. Мида, Т. Парсонса, Ж. Пиаже, И. Таллмена, Э. Эриксона

В сфере образования процессами социализации в разное время занимались П.П. Блонский, Н.К. Крупская, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский, с. Т. Шацкий, В.Н. Шульгин и др. Представители междисциплинарной школы социализации являются И.С. Кон, А.В. Мудрик, А.Н. Леонтьев, А.В. Петровский, М.И. Рожков и др. Научные труды отечественных авторов (М.Р. Рахимова, Н.А. Асипова, А. Алимбеков, А. Муратов, Р.Н. Токсонбаев, И.Н. Чжен, Ч. Джумагулова) изучались для исследования проблемы социализации и выбора решения педагогических условий социализации детей в школе через инклюзивное образование. Теоретический анализ помог выявить и определить педагогические условия социализации детей через инклюзию и критериально определить социализированность личности ребенка в процессе включения в процесс образования и социализации. Данные критерии – это: социальная адаптированность, предполагающая способность ребенка активно приспособиться к социальной среде, включаться в разнообразные социальные отношения в данной среде, пробовать на себя различные социальные роли, социальная автономность предполагает нацеленность на себя и свои установки, формирование устойчивого поведения и отношений в данной среде и группе сверстников, социальная активность – это способность и готовность к активной социальной деятельности в социальных отношениях, направленной на преобразование социально-значимой образовательной и окружающей среды, творчеству, самостоятельности, ответственности и самореализации.

2. Анализ и обобщение педагогического опыта по социализации детей через инклюзивное образование в постсоветских странах и за рубежом позволили сделать небольшой исторический экскурс по исследуемой проблеме,

как зарождалось развитие инклюзивного образования и социализация детей в рамках социальной инклюзии. Проблема социализации личности ребенка в школе через инклюзию в педагогической науке достаточно новая, мало исследованная и предоставляет широкое поле для исследования и ученых, заинтересованных в углубленном изучении данного феномена. Целостный процесс социализации ребенка как формирование личности охватывает все аспекты его жизни: семейную, школьную, деятельностьную, неформальную деятельность, участвуя в которой он проходит все этапы социализации (адаптацию, автономизацию, индивидуализацию, реализацию потенциала через творчество, лидерство, социальную деятельность и активность).

Анализ и обобщение существующего опыта позволил выявить противоречия сложившиеся в практике образования, недостаточный потенциал социальных институтов (детских садов, школ, лицеев, гимназий) для удовлетворения потребностей подрастающего поколения в реализации потенциала, социального опыта, творчества и самореализации. Формирование личности школьника сложный, противоречивый процесс, протекающий неравномерно, тяжело, вызывающий внутренний конфликт и проблемы асоциальности у детей. Для смягчения процесса социализации в школе необходимо выявлять и создавать педагогические условия для успешной социализации детей.

3. Углубленное интервьюирование (первоначально проводилось с директорами НПО «Баястан» и «Нурбала» в Нарыне и Таласе, представителями Министерства образования и науки, Областной ПМПК, заведующими РайОО, в Нарыне, Оше и Таласе). Данная методика включает индивидуальное интервью с экспертами в области образования, и использовалась для выработки всестороннего понимания проблемы реализации инклюзивного образования, проблем на пути реализации, философии и целей понимания. Глубинное интервью метод индивидуальной беседы, проводимой по заранее запланированному сценарию, при котором интервьюер придерживается общего

плана вопросов. Данный метод позволил получить неформализованную информацию качественного характера, в основном для изучения точки зрения труднодостижимых респондентов.

4. Фокус групповые дискуссии использовались для углубленного исследования мнений, отношения и эмоциональной реакции небольшой целевой аудитории, сбора данных обратной связи с участниками эксперимента, в том числе детей и детей с ОВЗ, родителей, родителей детей с ОВЗ, учителей, директоров школ, представителей органов местной власти в 7 районах Кыргызстана и инклюзивном обучении и его влиянии на обучение и социализацию детей. ФГД проводились с целью поиска новых творческих решений проблемы инклюзивного образования для социализации детей, позволили увидеть поведение респондентов, понять и проанализировать их мотивы и услышать пожелания для дальнейшей работы. Для проведения данного исследования использовалось специально отведенное место в школе, где можно было сделать аудио, видео съемку, обобщить и проанализировать информацию. В исследовании было организовано по 3 ФГД (по 12-15 человек), в котором участвовало 1125 человек. Данная выборка является достаточно репрезентативной для выявления мнения респондентов о социальной концепции инклюзии и совместном обучении детей. В рамках одной школы проводилось 3 ФГД с целью выявления общей удовлетворенности процессом социализации детей в инклюзивной школе. Результатом анализа ФГД стало решение следующей задачи: отношение респондентов к процессу инклюзивного образования, как дети воспринимают совместное обучение и социализацию. Данные с ФГД документировались, анализировались и заносились в базу данных.

5. Метод анкетирования. С целью выявления знаний респондентов о инклюзивном образовании и его влиянии на членов образовательного процесса были разработаны анкеты для детей, детей с ОВЗ, родителей, родителей с ОВЗ, представителей системы образования (Рай ОО, МОиН, КАО), учителей. Опрос

детей начальных классов проводился в присутствии родителей. Исключение составляли дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), неспособные ответить на вопросы самостоятельно.

Анкета для родителей заполнялась членом семьи, или опекуном ребенка (родители, бабушки и дедушки). Были опрошены через интервью представители НПО «Баястан» и «Нурбала», главы и специалисты Районных отделов образования (РайОО) в 7 районах, районных отделах защиты детей и семьи (ОПСД), которые в той или иной степени, занимаются исследуемой проблемой.

Данные анкеты были направлены на выявление трех групп измерений: инклюзивная культура, инклюзивная практика и политика. Первая группа измерений направлена: на то, как сообщество воспринимает отношение на совместное обучение детей в общеобразовательной школе, проблему социализации детей с ОВЗ и всех детей, взаимодействие и взаимоотношения детей в школьной и вне школьной жизни. Изучались вопросы, направленные на знание детей, родителей и учителей о законодательно-правовой базе внедрения инклюзивного образования, Конвенции ООН о правах ребенка, проблемах и пользе совместного обучения детей и их социализации.

6. Методика исследования уровня социализированности учащихся» (Рожков М.И.), которая направлена на изучение уровня социальной активности, автономности, адаптированности и нравственных основ учащихся. В качестве стимульного материала учащимся было предложено 20 суждений для прочтения с целью последующего выбора важных утверждений с точки зрения испытуемых. После прочтения испытуемые должны были оценить степень своего согласия с содержанием утверждений по следующей шкале: 4-всегда, 3-почти всегда, 2-иногда, 2-редко, 1-никогда. Для облегчения подсчета для каждого ученика изготавливается бланк, где против каждого суждения ставится оценка. Обработка полученных данных получается в ходе суммирования всех оценок первой строчки и деления суммы на пять (социальная

адаптированность). Та же операция проделывается со второй строчкой (социальная автономность). Суммирование чисел второй строчки это социальная активность и четвертая строчка – это усвоенные нравственные нормы и ценности. Если получаемый коэффициент равен 3 или больше трех, то учащийся имеет высокую степень социальной адаптированности. Если получает оценку 2 и меньше, это средняя степень социальной адаптированности, если средняя оценка равна 1 или меньше – то это низкий уровень социализации ребенка.

7. Метод математической обработки полученных эмпирических результатов исследования Х-квадрат, широко используемый инструмент в психолого-педагогических исследованиях позволяющий получить, достоверные данные. Данный метод позволил синтезировать данные, полученные во время педагогического эксперимента, сравнивать и сопоставлять количественные показатели для оценивания уровня социализации учащихся в инклюзивной школе. Были получены данные, для анализа которых использовалась программа статистической обработки данных.

Статистический анализ включил в себя описательную статистику – проверку данных, суммирование данных, измерение характеристик положения и характеристик разброса, проверка переменных и нормальность распределения, получение средних, стандартных отклонений, дисперсии, частотный анализ. Нами был сделан корреляционно-регрессивный анализ и метод математической статистики Хи-квадрат.

Теоретической основой исследования являются: концептуальные положения гуманистической педагогики о социальной ценности личности, о необходимости включения каждого ребёнка с ОВЗ в образовательное пространство, закрепленные в Конвенции о правах ребёнка (1989); концептуальные положения Саламанкской декларации об образовании лиц с особыми потребностями (1994); Стратегия развития образования в Кыргызской

Республике 2012-2020-гг., Концепция развития инклюзивного образования в Кыргызской Республике (2015-г.).

Отобранные методы исследования обусловлены содержанием эксперимента и широкой спецификой выборки. Так как в эксперименте принимали участие взрослые (учителя, родители, родители детей с ОВЗ, специалисты МОН, Рай ОО и т.д.) и учащиеся (ученики, дети с ОВЗ) мы использовали широкий спектр методов исследования, который позволил выявить знания респондентов о инклюзивном образовании, законодательно-правовой базе внедрения инклюзивного образования, а также мнение специалистов и экспертов в образовании о применении инклюзивных подходов в Кыргызстане (МОиН, КАО).

2.2. Педагогическая модель инклюзивной школы – фактор эффективной социализации детей

Анализ зарубежных и отечественных научных источников по проблеме социализации детей через инклюзивное образование помог выявить острую необходимость в разработке комплексного подхода и пересмотра существующей системы образования в сторону внимательного отношения к социальному становлению личности ученика в образовательной среде и готовности школьного сообщества и социума в целом к активному социальному взаимодействию со всеми участниками образовательного процесса. Выявленные противоречия в системе образования позволяют посмотреть на проблему глубоко, исследовать процесс социализации с точки зрения концепции широкого включения детей в социум и обучение.

Исследования, связанные с развитием инклюзивного образования и барьерами к доступу наиболее уязвимыми слоями населения в Кыргызской Республике выявили несколько уровней проблем: проблемы связанные с несовершенством *законодательно-правовой базы, отсутствием единой государственной политики и финансового обеспечения инклюзивного образования*; на уровне *развития культуры и социальных отношений* – это

нетерпимость по отношению к лицам с инвалидностью, негативное отношение общества в целом и отдельных групп людей к детям и людям с инвалидностью, доминирование единой образовательной программы, отсутствие гибких программ, направленных на реализацию гуманистических и демократичных принципов обучения и воспитания, учитывающих потенциал каждого ребенка; несовершенство системы оценивания, дискриминирующая детей групп риска, отсутствие индивидуальных, вариативных государственных программ и профессиональной подготовки учителей (инклюзивная компетенция).

По данным опроса учителей (78%), в школах преобладает авторитарный стиль обучения, со стороны педагогического персонала дети ощущают формальный подход, не учитывающий их индивидуальность, что негативно отражается на их достижениях.

Готовность среды для принятия ребенка с ОВЗ в школу это условие является важным *педагогическим условием*. Критерии, по которым оценивалась физическая образовательная среда: наличие физического доступа к зданию (пандус, поручни, доступный туалет). Данное условие является решаемым на уровне принятия решений местных органов власти и школьной администрации. Значительный вклад был сделан членами Родительского комитета школы, в состав которого вошли родители детей с ОВЗ. Ими была инициирована разработка и продвижение мини-проекта по инфраструктурным изменениям в школе и его реализация. Эта инициатива поддерживалась со стороны школы, местных органов власти, учителями и Детским клубом. Ребята активно участвовали в проектировке и планировании действий. В 25 экспериментальных школах не было условий для обучения детей с ОВЗ, адаптированных туалетов и пандусов.

Вовлечение семьи и сообщества - это показатель проблемы культурного уровня в развитии социализации и инклюзии. Рассматривая готовность родителей к включению их детей в процесс обучения является важным критерием инклюзивной школы, так как на поддержке, вовлеченности

и готовности к изменениям основана социальная модель инклюзии. По данным опроса 92% родителей не имели представление и знания о инклюзивном образовании, о важности совместного обучения детей в школе. При оценке уровня удовлетворенности родителей совместным обучением детей они показали низкие результаты- 12.5% (высокий уровень) и 8% (низкий). После обучения родители поменяли отношение к своим детям, возрос их уровень ответственности и удовлетворенности процессом социализации в школе (на 16.2%). Оказание психосоциальной поддержки родителям детей с ОВЗ является проблемой данного уровня, так как они, по их словам, часто испытывают негативные чувства, нуждаются в моральной поддержке. После формирующего эксперимента родители показали хорошие результаты: сформировалась положительная Я-концепция, изменилось отношение к своему ребенку и к своей роли в воспитании ребенка, произошло осознание необходимости взаимодействия со школой для пользы детей.

Следующий уровень проблем связан с интеграцией инклюзивных методов и подходов в обучении и инклюзивной компетенцией учителей.

Данный уровень связан с организацией курсов повышения квалификации по развитию инклюзивной компетенции педагогов, родителей и специалистов, работающих в школе. По данным опроса только 8% учителей имеют возможность использовать в своей практике инклюзивные методы, в то время как 92% учителей не получали соответствующей подготовки. Отсутствие методической поддержки также является проблемой данного уровня. По данным опроса 3% учителей имеют методические материалы для работы с детьми, 4% используют инклюзивные методы работы. Овладение педагогов инклюзивной компетентностью является ключевой для внедрения инклюзивных подходов. Выше перечисленные проблемы помогли определить педагогические условия и реализовать их через педагогический эксперимент в рамках апробированной педагогической модели.

Разработка педагогической модели инклюзивной школы и условий для социализации детей через инклюзивное образование прямо вытекает из анализа проблем и барьеров на политическом, культурном и социальном (местном и школьном) уровне. Мы попытались представить процесс социализации детей в инклюзивной школе в виде комплексной педагогической модели, состоящей из взаимосвязанных и логически обусловленных компонентов:

1. Коммуникативный компонент, включающий в себя все многообразие форм и способов овладения коммуникацией, в том числе техническими средствами, и использование их в различной деятельности и общения. Данный компонент рассматривался в качестве формирования инклюзивной культуры между всеми участниками процесса образования и социализации. Под культурой рассматривается «система всевозможных общественных отношений, в которую включен субъект и которая формирует субъекта (сообщает ему знания, навыки, понятия о нормах и ценностях), с другой стороны – выступает ареной его собственной деятельности» [94].

В качестве *педагогического условия* мы рассматривали вовлечение родителей и сообщества в процесс обучения и воспитания. На констатирующем этапе родители детей с ОВЗ показали низкие результаты вовлеченности и ответственности (13%) в процесс инклюзии. Уровень удовлетворенности родителей процессом обучения составил 22,5%, что требует проведения системной работы на формирующем этапе. Только 8% родителей получили психосоциальную поддержку, 16% родителей были членами Родительского комитета. Участие родителей в общественной жизни школы -61% (высокий показатель для села). Развитие инклюзивной культуры рассматривается нами в качестве основного принципа и является основополагающим при внедрении инклюзивных подходов.

С. Московиси, говоря о культуре, пишет что она: «создается в общении и через его посредство; организующие принципы общения отражают общественные отношения, которые в них содержатся» [131]. Дети, учителя,

родители взаимодействующие между собой, строят конструктивный диалог и решают школьные проблемы. Это в свою очередь помогает им усиливать свой личный и профессиональный уровень компетенции. Критерии оценки инклюзивной культуры: наличие плана инклюзивного развития школы, план мероприятий Детского клуба по развитию неформальных взаимоотношений учеников, работа Родительского комитета и связь с ПМПК. По данным критериям оценка показала, что школы не имели планов инклюзивного развития школы, Детские клубы не имелись в школах на постоянной основе, Родительский комитет (РК) функционировал формально, собирался только по поводу сбора денежных средств.

Современная школа всегда выполняла функцию культурного посредника. «В процессе своего развития ребенок усваивает не только содержание культурного опыта, но и приемы и формы культурного поведения, культурные способы мышления» [51]. Основная идея инклюзивной школы лежит в построении новой парадигмы культуры образования, которая не формируется формально, бюрократически, шаблонно, а требует активной вовлеченности учителей, родителей и детей в разработку правил совместной жизнедеятельности школы. Инклюзия подразумевает изменение привычных правил в системе отношений в образовании, тесное сотрудничество педагогов и специалистов всех уровней (ПМПК, МОН, Рай ОО, ОПСД), вовлечение родительского сообщества, Попечительских советов, и тех, кто нуждается в поддержке. Инклюзия содержит в себе идею общности основ человеческого развития, базируется на поддержке, принятии и взаимопомощи. В этом смысле инклюзия – встреча разных людей, готовых к взаимодействию и сотрудничеству [7, с. 8].

Для формирования подлинно инклюзивной культуры требуется построение реального взаимодействия всех участников образовательного процесса, построенного на гуманистических принципах обучения и жизнедеятельности. Отношение к другому человеку, к детям, людям составляет

основную часть человеческой жизни, центром становления личности, его самосознания и поведения, эмоционального и физического здоровья. Человек в силу своей социальной природы не может жить и действовать изолированно и соответственно деятельность и сознание зависят от его окружения и людей, с которыми он взаимодействует. О невозможности существования одного человека без других в его жизни М.М. Бахтин писал: «Быть – значит быть для другого и через него для себя. У человека нет внутренней суверенной территории, он весь и всегда....смотрит в глаза другому или глазами другого» (М.М. Бахтин, 1986, с. 330).

Отношения в качестве объективной связи человека с предметным миром, с людьми, одного человека с другой личностью отмечены в работах Я.Л. Коломинского, Н.К. Платонова, А.И. Щербакова; отношения как отклик на предметы, вещи, явления, в качестве субъективной позиции человека изучались А.Д. Алферовым, Л.И. Божович, А.Г. Ковалевым, В.Н. Мясищевым. Эта субъективная позиция человека, возникающая в деятельности и общении выступает средством социализации.

Коммуникативный компонент в исследовании рассматривался в качестве фактора формирования инклюзивной культуры в школе, а именно повышение информирования педагогов, родителей и детей о инклюзивном образовании, законодательно-правовой базы регламентирующей инклюзивное образование и социализацию детей через инклюзию. Налаживание связей с родителями, сообществом и местными органами самоуправления для продвижения инклюзивного образования в сообществе и школе. Родители являются важным звеном в процессе эффективной социализации детей в инклюзивной школе и от их участия зависит прогресс. В Нарынской области, где впервые внедрялись инклюзивные подходы 32% родителей заинтересованы в том, чтобы их дети учились в массовых школах. В то время как 14% родителей рассматривают интернатную систему обучения в качестве приоритета. 63% родителей не задумываются о обучении детей. Другая ситуация наблюдается в Иссык-

Кульской области: 12% родителей хотят обучать ребенка в ближайшей школе, 29% привлекает специализированная система образования, 44% не задумываются об этом вопросе. Это говорит о том, что большая половина родителей вообще не задумывается о обучении своих детей-инвалидов и соответственно не принимают никаких мер для их образования.

С целью формирования инклюзивной компетенции учителей и повышения их потенциала были проведены обучающие тренинги по Конвенции ООН по правам ребенка (1994), Декларации прав детей-инвалидов в Саламанке (1996), Конвенции ООН по правам людей с ОВЗ (2011). Кроме того, учителя, родители, члены районных и областной ПМПК (82%) были обучены на тренингах по инклюзивному образованию и интерактивным методам обучения на различных уровнях (региональном, районном, городском, для работников Министерства образования и науки, КАО, районных отделов образования, областных Институтов повышения квалификации, директоров и завучей 25 школ. Во время организации фокус-групповых дискуссий с учителями, тренерами, прошедшими обучение обсуждались принципы включенного обучения, методы и стратегии обучения детей с ограниченными возможностями здоровья.

По мнению представителей МОН и КАО, инклюзивное образование является приоритетом образовательной политики нашего государства и острой необходимостью на современном этапе, так как количество детей групп риска увеличивается, государственные инвестиции в образование снижаются, сокращается количество специализированных школ в республике, в связи с инициированием процесса оптимизации интернатных учреждений. На сегодня в Кыргызстане учатся 4085 детей-инвалидов, и их количество неуклонно растет, в то время как в 2010 году училось 1450 детей.

Несмотря на повышение знаний у педагогического персонала и администрации школы, родителей и членов сообщества об инклюзивном образовании, на практике все еще имеют место негативные стереотипы по

отношению к людям с ОВЗ. Среди респондентов было широко распространено такое мнение, что дети с ОВЗ быстро утомляются, имеют сложности с концентрацией внимания на уроках, что требует вмешательства специалистов и поддержки со стороны местных органов власти. В свою очередь нехватка специалистов, отсутствие адресной индивидуальной поддержки семей, приводит к тому, что родители принимают решение о переводе ребенка на домашнее обучение.

Следующим важным педагогическим условием для социализации детей через инклюзию мы определили *вовлечение родителей и сообщества* в процесс обучения. Ключевым в работе с родителями является формирование у них объективной и адекватной оценки своего собственного ребенка и оценки его психологического состояния. На этапе работы с родителями применялась консультативная индивидуальная и групповая работа. Целью такой работы является улучшение детско-родительских отношений, в случае непринятия ребенка, невозможности и неспособности взаимодействовать с ним, непонимание его потребностей, нужд и динамики развития и отношения с ним. В своей работе мы руководствовались следующими принципами: учет уровня готовности к сотрудничеству в группе, учет их мотивации в групповой среде, работа в разно-уровневой группе (по мотивации). В такой деятельности родители должны иметь определенный уровень осознанности и понимания своих возможностей для работы. Для слабо мотивированных родителей можно начать с ними работу со второго полугодия, когда они осознают и поймут свою готовность.

Данные опроса и ФГД показали, что родители детей с ОВЗ выражают удовлетворенность тем, что их дети посещают школу (92%). Они говорят, что стали больше времени уделять своим детям, увеличилось их стремление помогать им, они стали больше работать со своими детьми и их вера в детей усилилась.

В свою очередь дети стали проявлять положительные эмоции по поводу посещения школы, им стало нравиться ходить в школу, так как учителя и ученики стали к ним относиться доброжелательно, проводить интересные занятия, интересоваться их жизнью. Изменения в отношении детей с ОВЗ со стороны родителей стали появляться у них после того, как они посетили тренинги, где они узнали о правах детей на образование, участие и развитие, об инклюзивном образовании. Родители участвовали на тренингах по психосоциальной поддержке, где у них была возможность поделиться своими мыслями и идеями о воспитании детей с ОВЗ с другими родителями, узнать новую информацию об инклюзивном образовании, принципах равноправия и участия, занятиях с детьми. Родители после тренингов стали поддерживать проявления самостоятельности у детей, не бояться отпускать их на заседания клуба, встречи с одноклассниками.

Для готовности школы к принятию всех детей, в том числе и с инвалидностью, прежде всего мы рассматривали изменение отношения общества, в частности школьного коллектива на проблему инвалидности, как к положительному ресурсу для позитивных изменений. Такое отношение авторы связывают с преобладанием в обществе медицинской модели, где ребенок рассматривается как проблема и барьер. Данный подход не способствует принятию в общественном сознании людей и детей с инвалидностью как данность и факт, который надо принять и приводит к негативному восприятию и отторжению в обществе. Применимый в эксперименте инклюзивный подход основан на социальной модели инвалидности, при котором барьером и проблемой является окружение ребенка, социальная и физическая среда, общество с негативными стереотипами. Такая ситуация усугубляет и без того, тяжелое положение детей, а тормозит их социализацию и интеграцию в общество.

2. *Познавательный компонент* реализовался в основном в процессе обучения и воспитания через внедрение инклюзивных подходов. В

исследовании были апробированы проблемно-ориентированные методы обучения, основанные на принятии и использовании в практике методики разно-уровневых заданий Б. Блума, методики, основанной на теории множественности интеллекта Г. Гарднера, где интеллект рассматривается не с точки зрения оценки интеллектуальных измерительных способностей, а как способ восприятия информации и ее переработки.

Важным и прогрессивным шагом в развитии ценностных основ инклюзивного образования является научное определение инклюзивного образования как «обеспечение равного доступа к образованию для всех учеников с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей» [7, с. 6]. На все вопросы, связанные с понятиями, определением инклюзии и содержанием образования дает ответ Концепция развития инклюзивного образования, принятая к реализации как основной идеологический документ, декларирующий продвижение инклюзии и регламентирующий ее политическую стабильность в стране. С вступлением в силу данного документа, будут сняты политические рамки и перед педагогической общественностью встанет реальная профессиональная задача реализации на практике идей инклюзии. По мнению Л.С. Выготского «проблему детской дефективности в психологии и педагогике надо поставить и осмыслить как социальную проблему, потому что не замечаемый раньше ее социальный ее момент, считавшийся обычно второстепенным, на самом деле является первостепенным, главным. Его и надо поставить во главу угла. Надо смело взглянуть в глаза этой проблеме, как проблеме социальной» [51, с. 63-64].

Инклюзивные методы применяемые в эксперименте основаны на знании того, что все дети имеют потенциал для развития, обучение это динамический процесс, который успешен только при создании соответствующих условий. Л.С. Выготский, обосновывая теорию единого подхода в воспитании и социализации детей здоровых и с нарушениями, говорил о зоне ближайшего

развития, о средовом подходе, что дети способны к обучению только вместе со здоровыми сверстниками. Так как обучение и социализация проходят на основе подражания, принятия различных ролей, перед детьми должны быть образцы поведения в различных жизненных ситуациях, дома, в школе, среди друзей. Только в этом случае мы можем говорить о инклюзии. По данным исследования только 3% учителей используют на практике интегрированные и инклюзивные методы обучения, остальные 97% применяют авторитарные методы, унаследованные с советских времен.

3. Поведенческий компонент рассматривался как область действий и моделей поведения, которые усваивает ребенок в процессе социального взаимодействия в школе, в семье, в различных жизненных ситуациях. В своем исследовании мы рассматривали учебную и не учебную деятельность, активное участие детей в работе школьного Детского Клуба, совместных информационных кампаниях, спортивных состязаниях и разработке мультфильма в качестве способов социального взаимодействия и образцов поведения в различных видах деятельности. Многообразие и различные условия для интеракции детей способны развить навыки коммуникативной компетенции, развить детско-детские взаимоотношения, научить детей толерантности и принятию решений в различных ситуациях успеха и неуспеха.

Было установлено, что школа не в достаточной мере использует свой социализирующий потенциал. В связи с чем, дети не в полной мере чувствуют себя комфортно в школе, у них не развиты коммуникативные навыки, они стесняются выразить свою точку зрения и их самооценка занижена. Все это позволило нам выявить важное педагогическое условие – организацию неформального школьного Детского Клуба и вовлечь ребят в его деятельность. И.Б. Бекбоев, М.М. Амердинова, Р.Н. Токсонбаев, М. Минбаева в своих работах отмечали позитивное влияние общественных организаций, неформальных объединений, ставя на один уровень на развитие интересов и мотивов детей в социальном взаимодействии, где общественные задачи

ставятся выше личностных. Отмечается важность взаимодействия учителя и ученика для эффективности процесса социализации.

Современные социально-педагогические исследования показывают, что «чем больше люди верят в ценности общества (законы, справедливость), чем активней они стремятся к успешной учебе, участию в социально активной деятельности (во внешкольной, неформальной деятельности), тем меньше вероятность, что они совершат девиантные поступки [157, с. 208].

С целью реализации задач исследования и поэтапного включения детей в общеобразовательную школу была проведена следующая поэтапная работа:

1. Анализ ситуации психолого-медико-педагогического выявления и консультирования детей в процессе обучения на уровне районной ПМПК (2010-2012-гг.). Выявление детей, в конце учебного года, которые не справились с учебной программой. По данным обследования ПМПК в 25 экспериментальных школах было выявлено 551 детей, из них 124-имеют смешанные, специфические расстройства, 114 – дети с физическими нарушениями, но психически здоровы, 93 – дети с соматическими заболеваниями, 40 – с умственными нарушениями, 19 – с нарушениями речи, 28 – с нарушениями зрения, 23 – с задержкой психического развития, 19 – дети с нарушениями слуха, 20 детей с ДЦП, 8 – дети со средней тяжестью умственной отсталости. Психолого-медико-педагогическая консультация (далее ПМПК) функционирует на основании Положения о районных ПМПК (2001 г.) и является функциональным подразделением МОН КР. Цель ПМПК – выявление, диагностика и сопровождение детей с ОВЗ и определение образовательного маршрута. ПМПК как государственный орган действует при Районном отделе образования (далее РайОО) и имеет рекомендательный характер. Консультативный характер ПМПК дает возможность родителям и педагогам разработать совместный индивидуальный план обучения ребенка в школе, консультативная поддержка родителей по работе с детьми с ОВЗ.

2. Изучение родительского мнения выяснялось через опрос и фокус группы. Было выявлено, что у родителей изменилось отношение к своему ребенку, стала формироваться положительная самооценка, и осознание необходимости взаимодействия со школой. Высокий уровень возрос на 6,2% , а низкий снизился на 9,4%.

3. Формирование инклюзивной культуры и практики. Инклюзивная культура предполагает положительное отношение школьного сообщества, педагогов и родителей к разнообразию детей и толерантного, доброжелательного отношения к детям с ОВЗ. Принцип учета разнообразия детей в школе и классе рассматривается нами как гуманистический подход и позитивный ресурс для изменений педагогов и их методов работы с детьми, а не как проблема и барьер. Возможность совместного обучения всех детей: здоровых и с нарушениями усиливает детско-родительское участие в школьных и внешкольных мероприятиях. Как социализирующий ресурс были организованы неформальные Детские клубы для расширения потенциала школы по развитию коммуникативных навыков детей, лидерства и толерантности. Так как особенность инклюзивной школы это прежде всего тесная связь школы с родителями, сообществом мы рассматриваем культуру как коммуникативный аспект и общение с сообществом. Повышение информированности школьного сообщества о инклюзивном образовании, социальной модели через мероприятия на уровне школы, района помогают распространить идеи инклюзивного образования. Основным критерием для понимания развития инклюзивной культуры в школе является: уровень удовлетворенности родителей, детей и учителей совместной социальной деятельностью, их социальная вовлеченность в жизнедеятельности села и школы, участие в принятии решений на уровне села и школы, реализацию мини-проектов для улучшения школьной среды; активное участие родителей, детей и учителей в информационных кампаниях на уровне школы, села, района и области.

4. Состояние доступной физической среды является важным педагогическим условием обеспечения процесса социализации детей. Инфраструктурные изменения гарантируются законодательно-правовым обеспечением (СНИП). Тем не менее, только 2 школы (8%) из 25 (100%) имели пандусы, соответствующие требованиям санитарных и строительных норм, туалеты, и поручни.

Данное условие является базовым и зависит от политической воли и решений местных органов власти и школьной администрации. Кроме архитектурной инфраструктуры данный критерий определяется наличием гигиенических помещений (умывальники, мыло и чистая питьевая вода). Инклюзивная школа как социальный институт обеспечивает доступность физической образовательной среды для детей в различными нарушениями, в том числе и здоровых детей. Принцип инклюзивного образования-принятие разнообразия детей отражает основное ключевое положение Конвенции ООН о правах ребенка о не дискриминации детей и доступного образования для всех.

Рассматривая проблемы внедрения инклюзивного образования необходимо остановиться на несовершенстве законодательно-правовой базы реализации инклюзивного образования. Проблемы в Кыргызской Республике имеют схожий характер с другими странами бывшего Советского Союза в силу определенных экономических, социальных и культурных основ наших стран. Проблемы на политическом уровне: несовершенство законодательно-правовой базы реализации инклюзивного образования в стране; несоответствие законодательства международным нормам; отсутствие единой государственной политики, финансового обеспечения инклюзивного образования. Следующий уровень связан с состоянием идеологии, массовой культурой и социальными отношениями в сфере образования. Барьеры этого уровня: нетерпимость по отношению к лицам с инвалидностью; установка на усвоение единого образовательного стандарта; отсутствие индивидуализации в обучении детей; жесткая регламентация деятельности образовательных учреждений.

Микроуровень связан с психологическим принятием педагогами и родителями и сообществом общеобразовательного учреждения детей с ОВЗ. Барьеры этого уровня: профессиональные стереотипы и дискриминационные установки учителей и родителей; отсутствие мотивации и знаний у учителей по специальной педагогике; неготовность родителей и учеников к появлению в школе детей с ОВЗ [19].

Таким образом, реализация идей инклюзивного образования требует формирования инклюзивной культуры, совершенствование инклюзивной политики, поддерживающей в социальном сообществе ценности инклюзивного образования, реализация и разработка инклюзивной практики. Формирование инклюзивной культуры школы процесс длительный, сложный и противоречивый. Первыми и основными этапами этого процесса должно быть: определение миссии организации; определение основных базовых ценностей. И уже, исходя из базовых ценностей, формулируются стандарты поведения членов организации, традиции и правила.

В процессе инклюзивного развития школы важно обращать внимание на формирование взаимного общения сверстников. Игра и взаимодействие ровесников могут оказаться основными условиями нормального роста и развития ребенка.

Л.С. Выготский описал, какое отрицательное воздействие оказывает изоляция на людей с проблемами. Он сделал вывод, что создание особой среды, где ребенок оторван от своей семьи и друзей, приводит ко второй инвалидности, причина которой – само общество [80].

Школа как социальный институт несет в себе социализирующий эффект, личность ученика формируется в процессе усвоения им образцов поведения в групповом взаимодействии, но не всегда социализация может быть успешной и эффективной. Результатом недостаточной социализации у детей является девиантное поведение, дезадаптация и дезинтеграция. Э. Дюркгейм собрал эмпирические данные, на основе которых описал поведение, которое не может

рассматриваться как нормальное, но как усредненное и отклоняющееся достаточно часто встречается у детей и подростков. Оно может рассматриваться как результат неполной самореализации, отклонением человека от продуктивной и учебной деятельности, любовь сменяется на ненависть, а созидательная сила переходит в разрушительную. Дюркгейм дает следующее определение: девиантное поведение – это отклоняющееся от общепринятого, среднего. «Мы будем называть нормальными факты, обладающие формами наиболее распространенными: другие же называем болезненными или патологическими», пишет Э. Дюркгейм [68, с. 77].

Одной из форм девиантного поведения Э. Дюркгейм рассматривал самоубийство, феномен распространенный среди подростков и молодежи. Причины девиантного поведения: *во-первых*, экономическая (бедность семьи, общества). Известно, что периоды экономических депрессий сопровождаются увеличением количества самоубийств. *Вторая причина*: биологическая – плохое здоровье, психические заболевания. *Третья причина*: психологическая – разочарование в жизни, психическая травма и т.д. И географические причины. Рассмотрев частные причины, Дюркгейм пришел к выводу, что низкая степень социализации личности, дезинтеграция социальной структуры являются главной причиной дезадаптации личности.

Педагогическая модель инклюзивной школы и ее реализация через инклюзивное образование основана на социальной модели включения, гуманистическом подходе к обучению и воспитанию детей в общеобразовательной школе. Особое внимание обращается на личностно-ориентированные методы работы, изменения отношения субъектов образования на личность ученика с ОВЗ, доброжелательное окружение и среду, где дети и подростки проводят большую часть свободного времени [28].

В современном мире проблема социального развития подрастающего поколения становится одной из актуальных. Родители и педагоги как никогда

раньше обеспокоены тем, чтобы ребёнок, входящий в этот мир, стал уверенным, счастливым, умным, добрым и успешным [87].

Возможности среды, влияющей на формирование личности тем больше, чем сильнее деятельность этой личности, способствующей преобразованию данной среды [33]. Подготовка школы к инклюзивным изменениям подразумевает не только доступную физическую инфраструктуру, но и изменение сознания школьной общественности, в том числе и родителей, детей и учителей в сторону принятия разнообразия и положительного отношения ко всем детям. С.В. Алехина описывает процесс инклюзии «как трансформацию ценностно-смыслового поля образования с помощью законодательных актов и способа их реализации в каждом конкретном образовательном учреждении». Инклюзия охватывает глубокие социальные процессы школы: создается моральная, материальная, педагогическая среда, адаптированная к образовательным потребностям любого ребенка. Такая среда создается только в тесном сотрудничестве с родителями, в сплоченном командном взаимодействии всех участников образовательного процесса. В ней должны работать люди, готовые изменяться вместе в ребенком, ради ребенка, при чем не только ради «особого», но и самого обычного» [7, с. 10].

Педагогическая модель социализации детей «Инклюзивная школа» прошла апробацию на базе сельских, отдаленных от центра школах, где большое количество детей с ОВЗ до этого не имели возможности включиться в образовательный процесс в полном масштабе. Сельская школа является в районе или селе центром образования, просвещения и культуры не только для учащихся, но и для всего населения, где нет других социо-культурных учреждений. И соответственно школа постепенно становится моделью для сетевого взаимодействия всех структур и организаций различного типа: Районных отделов образования, ПМПК, местных НПО, Центров развития творчества, Общественных организаций. В ходе дискуссий с местным и школьным сообществом с участием учеников, педагогов, родителей были

определены следующие критерии, которыми должен обладать выпускник школы: он должен быть социально адаптированным и социально активным, иметь высокий или средний уровень нравственного развития, быть социально ответственным, иметь хороший уровень эмоционального развития, коммуникабельность, работоспособность.

Сельские школы были отобраны с учетом разнообразного состава детей групп риска (дети с ОВЗ, умственными, физическими, поведенческими нарушениями, отставанием в психофизическом развитии).

Педагогическая модель «Инклюзивная школа» направлена на построение доброжелательной и толерантной школы для всех детей. Ее цель: индивидуализировать образовательную и воспитательную составляющую педагогического процесса через организацию доброжелательной, без барьерной, развивающей среды, создание условий для *социальной успешности* обучающихся, что соответствует миссии школы, концепции и программы развития школы. Для обеспечения социализации детей и преодоления барьеров по реализации инклюзивного образования были предложены педагогические условия и модель инклюзивной школы. Мировая практика показывает, что ограничение социальных возможностей и изоляция особых детей из социума имеет негативные последствия для общества. Отчуждение человека, который имеет особые потребности – это проявление унижения и дискриминации. Такие явления присущи бездуховному и прагматичному обществу, в котором не ценится личность. Исходя из этого, во многих западных странах инклюзивное образование выбрано в качестве приоритетного и сформировало адекватное восприятие людей с инвалидностью, как неизменной составляющей любого общества и как его ценность. Прежде всего, образовательная система государства формирует позитивное отношение к таким людям.

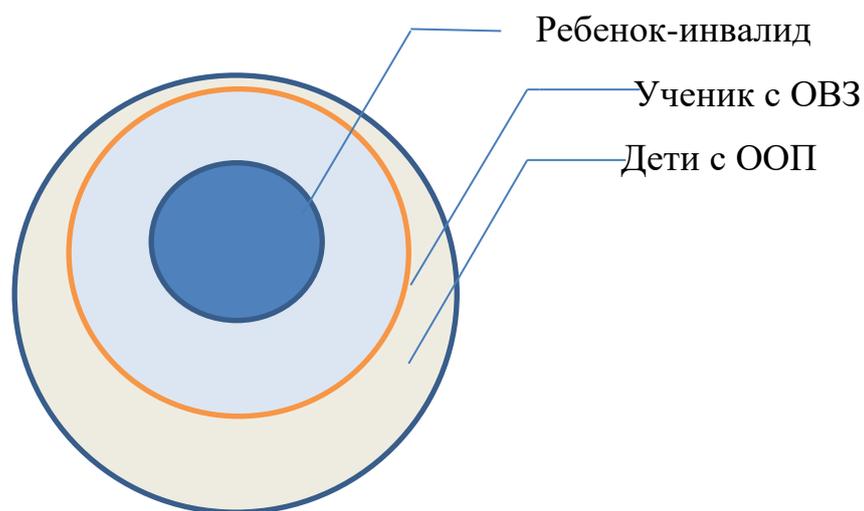


Рис. 2.1. Разнообразие детей – ресурс для развития школы и педагога.

В Кыргызстане развитие инклюзивного образования получило старт в 1996 году и было реализовано в нескольких школах Нырынской области. Последующее развитие инклюзивного образования связано с внедрением инклюзивных подходов при поддержке международных организаций и опыта распространения движения “Глобальное образование”, Фонда Сорос Кыргызстан, международной организации “Спасите Детей”. За более чем 20 летний период Кыргызская Республика накопила достаточный опыт пилотирования в школах идеи инклюзивного образования, что привело к определенным успехам в области обучения детей с ОВЗ и другими нарушениями. На сегодня, по данным Министерства образования и науки Кыргызской Республики 4085 детей с ОВЗ учатся в общеобразовательных школах, в 15 общеобразовательных школах-интернатах учится 2431 ученик с ОВЗ, 315 детей получают образование на дому [208].

Необходимость разработки и внедрения педагогической модели инклюзивной школы была востребована сложившейся ситуацией в области предоставления доступа к качественному образованию социально уязвимым группам детей в общеобразовательной школе. В качестве педагогических условий для улучшения нами были выявлены и определены следующие:

1. Готовность школы к принятию ребенка (инфраструктурные изменения).

2.Формирование у педагогов инклюзивной компетенции (информированность о НПА и владение инклюзивными методами работы).

3. Вовлечение семьи и сообщества процесс социализации детей (членство в ИГ, РК и ПС) и образование.

4. Расширение социализирующего потенциала школы через организацию и участие учеников в деятельности Детского Клуба как неформального социального института.

Вышеуказанные педагогические условия были выявлены на основании эмпирического опыта работы и изучения научной литературы по проблеме исследования. Так по словам С.В. Алехиной, «идея инклюзии подразумевает, что не ребенок должен готовиться к включению, а система должна быть готова к включению любого ребенка». Так, были определены в качестве педагогических условий: первое неготовность физической образовательной среды к принятию ребенка в школу.

Из большого разнообразия барьеров к получению образования детьми в школе как наиболее важные и критические для изменения и улучшения были выявлены выше перечисленные условия. ***Показателями инклюзивной среды в школе и готовности к принятию нами были выявлены:*** отсутствие или наличие пандусов в школах, готовой инфраструктуры (теплый туалет, доступ к чистой питьевой воде, школьный автобус), возможность адаптировать классную комнату, использование инклюзивных подходов.

В Кыргызстане реализация данного условия является ответственностью местных органов власти и должна решаться на местном уровне. Для реализации необходима добрая воля и потенциал местных властей. При поддержке местных властей и инициировании родителями и сообществом запланированы и реализованы мини проектные предложения по улучшению школьной инфраструктуры, а именно строительство пандусов у входа и туалетов. Данные проблемы были выявлены в процессе проведения самооценки школы членами Инициативной группы, которые продвигали интересы школы

на местном уровне. Таким образом, 66% школ построили пандусы, улучшили свою инфраструктуру на формирующем этапе. На Констатирующем этапе только 8% школ имели соответствующую инфраструктуру для детей с ОВЗ.

*Вторым важным условием для реализации инклюзивного образования и эффективности протекания процесса социализации **определено формирование инклюзивной компетенции учителей как фактор успешной социализации детей.*** Данное условие было выявлено на основе эмпирического опыта и изучения научных исследований по данной проблеме. В современных условиях от педагогов требуются компетентности, которые помогут ему работать с разноуровневым контингентом детей в школе. Компетенция традиционно понимается как социально-обусловленные требования к уровню подготовки специалиста, которое необходимо освоить, чтобы быть компетентным. В свою очередь, компетентность как интегративное качество личности, обуславливает уровень соответствия этим требованиям.

Инклюзивная компетентность учителей относится к уровню специальных профессиональных компетентностей. Это широкое личностное образование, обуславливающее способность учителей осуществлять профессиональные функции в процессе инклюзивного образования, учитывая разные образовательные потребности учащихся и обеспечивая включение ребенка с ограниченными возможностями здоровья в среду школы и создание условий для его развития и саморазвития. В структуру инклюзивной компетентности учителя входят ключевые содержательные (мотивационная, когнитивная, рефлексивная) и ключевые операционные компетенции.

Мотивационный компонент инклюзивной компетентности учителя включает мотивационную компетенцию, характеризующуюся глубокой личностной заинтересованностью, позитивной направленностью на осуществление педагогической деятельности в условиях включения детей с ограниченными возможностями здоровья в среду нормально развивающихся сверстников, совокупность мотивов (социальных, познавательных,

профессиональных, личностного развития и самоутверждения, собственного благополучия и пр.).

Когнитивный компонент инклюзивной компетентности учителя включает когнитивную компетенцию, которая определяется как способность осознанно мыслить на основе системы знаний и опыта познавательной деятельности, необходимых для осуществления инклюзивного образования.

Рефлексивный компонент инклюзивной компетентности учителя включает рефлексивную компетенцию, проявляющуюся в способности к деятельности в условиях подготовки и осуществления инклюзивного образования. Под рефлексией понимается осознание факта своей уникальности в педагогической деятельности и способность взаимодействовать с ребенком эффективным способом.

Операционный компонент инклюзивной компетентности учителя включает операционные компетенции, которые определяются как способность выполнения конкретных профессиональных задач в педагогическом процессе и представляют собой освоенные способы и опыт педагогической деятельности, необходимые для успешного осуществления инклюзивного образования, разрешения возникающих педагогических ситуаций, приёмов самостоятельного и мобильного решения педагогических задач, осуществления поисково-исследовательской деятельности.

Таблица 2.1. Динамика результатов уровня компетентности учителей на констатирующем и формирующем этапе эксперимента

Группы/Этапы	Уровни развития инклюзивной компетентности учителей			
	нулевой	низкий	средний	высокий
Учителя (200 чел. - 100 %)	5 % (10)	80,5 % (161)	14,5 % (29)	0

Констатирующий				
Формирующий	-	12% (24)	53 % (106)	35% (70)

Исследование показало, что учителя имели ограниченные знания и информацию об инклюзивном образовании на констатирующем этапе. После обучения уровень инклюзивной компетенции увеличился на 38,5% (средний уровень) и высокий на 35 % за счет прохождения спецкурса повышения квалификации по инклюзивному образованию, методической поддержки учителей и использования в практике разработанного пособия по инклюзивному образованию.

Повышен потенциал учителей, директоров школ и завучей по ИО, интерактивным методам обучения. Опыт обучения тренеров обобщен на различных уровнях (муниципальной и областной педагогических конференциях, на общественных слушаниях, семинарах, через публикации).

3. *Расширение социализирующего потенциала школы через организацию и участие учеников в деятельности Детского Клуба как неформального социального института – это третье педагогическое условие,* которое мы определили как ключевое для эффективности протекания процесса социализации детей в школе. На основании научного и эмпирического исследования мы выявили, что для целостного социального формирования личности ученика в школе важно обогащать социо-культурную среду образовательной организации через расширение сети неформальных детских организаций, в том числе Детских клубов. Так как конечной целью школьного образования является социально сформировавшаяся личность ученика, творческая и ответственная, то школа должна ставить перед собой задачу формирования личности, владеющей социально-коммуникативными компетенциями и способной адаптироваться в обществе и реализовать свой потенциал. И в данном контексте мы рассматриваем прогрессивную идею

инклюзивного образования, так как в широком понимании она предполагает, что каждый ребенок имеет потенциал для развития и может быть принят в школьную среду. Построение инклюзивного образовательного сообщества основывается на изменении отношения к различиям учеников, опоре на их индивидуальные особенности, на поиске социальных форм сплоченности и принятия, взаимопомощи и поддержке в учебном и социальном процессе [7, с. 7].

Так, на базе 25 школ были созданы Детские клубы (ДК) для продвижения идеи Инклюзивного образования, прав детей (КПР), лидерства и толерантности. В рамках реализации данного исследования были подготовлены и проведены информационные кампании с участием известных политических деятелей, культуры и искусства с целью повышения информированности сообщества и детей о инклюзивном образовании. Проведена работа по обучению лидеров школы и Школьного парламента стратегии Дети-детям. Обучены 875 членов Детского клуба для распространения идеи ИО среди школьников, права детей 9(КПР).

С целью повышения квалификации учителей на спецкурсе повышения квалификации была разработана и интегрирована Программа курсов повышения квалификации по инклюзивному образованию в объеме 72 часов.

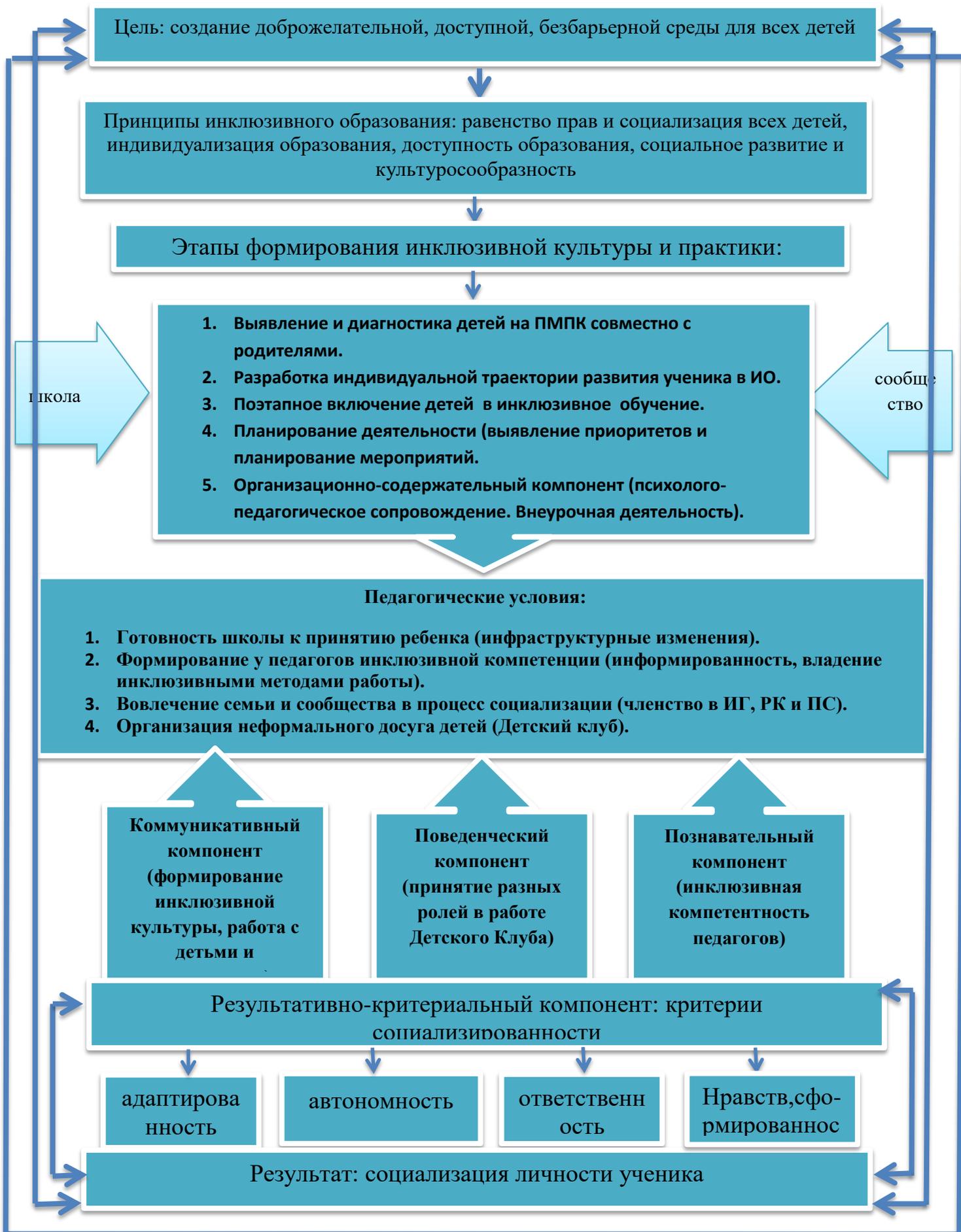


Рис. 2.2. Педагогическая модель инклюзивной школы

Педагогические условия социализации детей в инклюзивной школе базируются на следующих основополагающих принципах реализации инклюзивного образования: *принцип равного доступа к качественному базовому образованию*, отсутствие дискриминации в отношении детей – инвалидов, социально-уязвимых групп (бедных семей, этнических меньшинств, различающихся по языковому принципу и т.д.), *принцип поликультурного образования*, учитывающий наличие в школе детей разных культур и народностей. Данный принцип гарантирует право детям любых национальностей иметь доступ к образованию, независимо от их этнической, расовой, языковой и религиозной принадлежности. *Принцип социального развития и культуросообразности* предполагает, что развитие ребенка может протекать только в той культурной среде, где ребенок живет со своими родителями, в той семье, которая его воспитывает и обучает, в среде, где созданы все условия для его комфортного проживания и социального становления. Среда должна опережать уровень актуального развития ребенка, чтобы он развивался в соответствии с своим возрастом и потенциалом. Невозможность ребенка развиваться в свободной, комфортной среде может усугубить и без того, тяжелую ситуацию.

Обозначенные ниже барьеры для преодоления послужили основой для выявления и реализации педагогических условий которые помогли решить задачи эффективной социализации детей.

Негативное восприятие обществом детей с инвалидностью является социальным барьером, который мешает детям получать достойное образование наравне с другими детьми. Социальное исключение является широко распространенным явлением и трудно поддающимся искоренению. Но работа проводимая в данном направлении может быть достаточно эффективной, если имеет постоянный и системный характер. Большое значение имеют мероприятия по повышению информированности сообщества на уровне государства, школы и других социальных институтов. Важно обучать не только

учителей, но родителей, сообщество для изменения стереотипного негативного мнения относительно проблемы инвалидности. В нашей стране все еще преобладает *медицинская модель инвалидности*, которая рассматривает ребенка как проблему и определяет его на обучение в специализированную школу.

Инклюзивное образование базируется на социальной модели инвалидности, при которой проблема не ребенок, а окружающая среда, инфраструктурные барьеры, негативные стереотипы, закрепившиеся в сознании людей. Социальный подход рассматривает разнообразие детей в школе и в частности, ребенка с инвалидностью, и другими нарушениями в качестве потенциала и роста для учителя, так как учитель, работающий с разными детьми может найти способ коммуникации с ним, взаимодействовать с ними в зависимости от его потенциала, может создать условия для обучения, найти к нему индивидуальный подход, распределить силы и задания по уровню развития детей и помочь всем детям в обучении. Но для этого надо обучить учителей инклюзивным подходам и методике работы с детьми.

Для определения показателя оценки физической среды и ее доброжелательности, было выбрано состояние школьной инфраструктуры, а именно наличие пандусов, туалетов для доступа детей на колясках, наличие санитарно-гигиенических помещений.

Данный показатель является ключевым для социализации всех детей, и видимым с точки зрения оценки сообществом в качестве показателя инклюзивности школы. Для устранения данного барьера (не доступная школьная инфраструктура) не требуется больших финансовых затрат, помимо вовлеченности сообщества в процесс инициирования улучшений на уровне школы и районной администрации, и местных органов власти. Так как все типовые школы, построенные в советское время не имеют пандусов, отсутствие физического доступа расценивалось как норма. Во многом, доброжелательность школы должна определяться наличием физического доступа для детей и людей с ОВЗ.

1. Выявление, поддержка и развитие различных категорий учащихся является качественным показателем. Увеличение количества детей с ОВЗ в школе является динамичным процессом, демонстрирующим качество работы школьной администрации, родителей, социального педагога и районной ПМПК. Это критерий слаженной, координационной работы школьного сообщества по развитию инклюзивной культуры. В выявлении детей групп риска большую помощь могут оказать районные отделы образования и отделы по поддержке семьи и детей (ОПСД), которые имеют списки детей. К сожалению, один специалист не может выполнять качественно обязанности по выявлению, регистрации и обслуживанию детей и людей с ОВЗ. Отсутствие базы данных по детям групп риска это большая проблема, требующая решения и хорошей координационной работы.

2. Положительная динамика образовательных достижений учащихся демонстрирует качественную работу педагогов школы, применяющих инклюзивные подходы после обучающих тренингов по методическому пособию «Учимся вместе».

3. Увеличение количества детей, участвующих в школьной и внешкольной деятельности, конкурсном движении разных уровней, социальных акциях и проектах. Вовлечение детей в неформальную жизнь школы показатель успешности в развитии социально активной деятельности детей. Вновь созданные Детские клубы на базе школ являются ярким примером повышения участия детей в социальной жизни школы. Дети учатся общаться не только на уроках, но и в неформальной обстановке, что усиливает их уверенность в себе, своих силах, повышает их самооценку, тренирует нравственность и толерантность по отношению к разнообразию детей. Стратегия «Дети-детям» является субъект-субъектной активностью и очень подходит детям как наиболее демократичная, гибкая методика неформального обучения детей лидерству, толерантности, правам ребенка и инклюзивным подходам.

4. Удовлетворенность участников образовательного процесса педагогическими условиями процесса включения и результатами образования. Важным показателем психосоциального благополучия детей, родителей и сообщества является их осознание, что у детей есть будущее, они могут социализироваться как и все другие дети, они мечтают о будущей профессии и получают качественное образование. Данный показатель хорошо измеряется, методика доступна для проведения мониторинга в школе социальным педагогом, завучем и учителями. На основании изучения критерия удовлетворенности учителя могут вовлекаться в мероприятия и планирование деятельности совместно с родителями, детьми и сообществом.

5. Созданы условия для развития обучающихся с особыми образовательными потребностями. Учителя овладели инклюзивными методами, построены пандусы, туалеты, отношение общества меняется в сторону позитивных изменений. В вопросах инфраструктурных улучшений школе активно помогают органы местного самоуправления, Родительские комитеты, и Попечительские советы. Их функции определяются планированием, финансированием и реализацией инфраструктурных мини-проектов. С помощью родителей и местных органов власти были построены пандусы, туалеты. Данные инициативы могут претворяться в жизнь на местах при соответствующей поддержке со стороны школы, родителей и местных властей.

6. Обновление содержания образования, инновационных технологий обучения. Обеспечена индивидуализация образовательных маршрутов учащихся, индивидуализация общеобразовательных программ для разных категорий учащихся за счет сопровождения образовательной программы, исследовательской и проектной деятельности, системы дополнительного образования (Центры творчества детей, ПМПК), организации творческой внеурочной деятельности;

7. Создана система мониторинга (дневник наблюдений) личностных образовательных достижений учащихся, общественной оценки качества

образования; Увеличена доля использования в образовательном процессе интерактивных (Таксономия Блума, теория множественности интеллекта Гарднера) образовательных и педагогических технологий; Сформирована творческая, деятельностно-насыщенная развивающая, комфортная среда, обеспечивающая индивидуально-личностное развитие субъектов образования.

8. Развитие и мотивация учительского персонала.

Созданы условия для профессионального роста и самореализации педагогов, повышения профессиональной компетентности через различные формы обучения (тренинги, семинары, мастер-классы, презентации, круглые столы и т.д.).

Включение детей с ОВЗ в массовые школы основывается на технологии поэтапного включения и социализации детей в инклюзивном образовании. Она включает в себя учет вариативной составляющей школьного и педагогического потенциала для проведения организационно-содержательного компонента включения. Содержательно-образовательный процесс начинается с этапа выявления детей и их диагностики на предмет определения их уровня психологического и познавательного развития. Проведение диагностики детей групп риска проводилась в тесном взаимодействии с районными и областной ПМПК. Специалисты ПМПК были обучены инклюзивным методам работы с детьми, основанными на гуманистических подходах, методам диагностики детей с учетом правовых аспектов, индивидуальных особенностей детей и их сохранного, компенсаторного потенциала. Целью Психолого-медико-педагогической консультации (ПМПК) является выявление, диагностика, оценка степени нарушения ребенка, возможностей обучения в общеобразовательной школе, помощь родителям в выборе образовательного маршрута для детей.

Специалисты ПМПК оказывают родителям и учителям консультативную поддержку и вырабатывают рекомендации для обучения и развития ребенка. Совместная работа учителей, родителей и узких специалистов помогает

облегчить адаптацию ребенка в школе, учителям даются рекомендации по разработке индивидуальных планов работы с ребенком на основе заключения ПМПК. Взаимодействие и тесная связь ПМПК, родителей и учителей является важной составляющей в процессе включения ребенка в образовательную среду. 90% членов районной и областной ПМПК обучены на тренингах по инклюзивному образованию, законодательно-правовой базы ИО, современным методам диагностики и инклюзивным подходам с учетом социальной модели. В шести районах, участвующих в эксперименте были открыты районные ПМПК и обучены 54 специалиста на местах без отрыва от производства. Районные ПМПК функционируют на базе Районных отделов образования на основании Положения о ПМПК при Министерстве образования и науки Кыргызской Республики. Данной структуре отводится большая роль как в выявлении детей, так и в диагностике и консультативной помощи детей, родителей, учителей и всех заинтересованных лиц (опекунов, близких родственников ребенка).

К сожалению, в образовательных школах пока не введено психолого-педагогическое сопровождение детей групп риска, так как отсутствуют такие востребованные специалисты, как логопед, психолог, специальный педагог, тифлопедагог и др. Всю нагрузку по выявлению, диагностике и проведению профилактической работы с детьми осуществляет социальный педагог. Деятельность социального педагога регулируется положением о социальном педагоге. В функции социального педагога входят: диагностическая, профилактическая, коррекционная работа по профилактике конфликтных ситуаций, работа с детьми и семьями групп риска, находящимися в трудной жизненной ситуации, поддержка детей через обучение, социализации и адаптации ребенка. Вместе с завучем по воспитательной работе и директором школы он участвует в планировании деятельности.

На начальном этапе деятельности по социализации детей в процессе инклюзивного образования были сформированы разноуровневые группы, включающие в себя разных детей: дети с нормальным уровнем развития и дети

с психолого-педагогическими и физическими нарушениями. В этом и заключалась трудность совместного обучения.

В группах возникали сложные ситуации: нетерпимость, нежелание работать вместе, споры, трудности коммуникации. На этом подготовительном этапе всем участникам процесса включения требовалась помощь в сотрудничестве в стиле взаимодействия. Учащиеся учились отвечать по очереди, уметь ждать ответы других детей, осваивать правило поднятой руки и др.

Социальные проекты для построения системы социализации личности внедряемые в школах: «В здоровом теле – здоровый дух», «Все мы разные, но – равные», «Манас урпактары», «Папа, мама, я – спортивная семья», «Молодежь и спорт», «Будущее Кыргызстана – за молодежью», «Наше село», «Моя будущая профессия».

Таким образом, учащиеся школы не только усваивают систему знаний, норм, ценностей, позволяющих им функционировать в качестве полноправных членов общества, но и активно воспроизводят систему социальных связей, реализуют себя как личность, влияют на жизненные обстоятельства, окружающих людей.

*С целью реализации и апробации педагогических условий социализации детей в школе была разработана **программа спецкурса повышения квалификации учителей по инклюзивному образованию**. По данным опроса на констатирующем этапе, только 8% учителей знакомы с интерактивными и инклюзивными методами обучения и применяют их в своей работе. Поэтому перед нами встала задача разработки программы повышения квалификации учителей в рамках реализуемой педагогической модели инклюзивной школы для эффективной социализации всех детей. Целью специального курса является повышение педагогического мастерства преподавателей для внедрения и использования на практике современных инклюзивных методов обучения, построения образовательной среды с учетом индивидуальных особенностей и образовательных потребностей учеников в классе. Программа рассчитана на 72*

часа и апробирована на базе Кыргызской академии образования и в областных институтах повышения квалификации в городе Нарын, Ош, Джалал-Абад, Талас, Баткен и Бишкек. Программа имеет гибкую структуру, которая может варьироваться и изменяться в зависимости от контингента слушателей и временных рамок (Приложение 13).

В соответствии с задачами исследования в содержание курса были включены как теоретические, так и практические основы развития инклюзивного образования. Разделы включали теоретические основы инклюзивного образования, формирование образовательной среды как фактора социализации детей, философское обоснование инклюзивного образования, принципы инклюзии, методика выявления детей групп риска и методы работы с детьми с различными видами нарушения, взаимодействие семьи, школы и сообщества в процессе инклюзивного образования и многие другие.

Так как сегодня контингент учеников в классе очень неоднородный, с точки зрения имеющегося предыдущего (дошкольного этапа) социального опыта, статуса и состояния психологического, эмоционального и физического здоровья учитель занимается поиском путей помощи и включения ребенка с проблемами в процесс образования. Родители детей также вовлекаются в процесс образования и хотят, чтобы их ребенок мог стать полноценным гражданином страны. Поэтому родители выбирают общеобразовательную школу вместо специализированной, так как доказано, что сегрегация и изоляция приводят к еще большей зависимости, несамостоятельности, пассивности социальной позиции.

Ученые понимали компенсацию недостатка не только в биологическом, но и в социальном аспекте. Поэтому воспитателю и учителю, в работе с ребенком, имеющим задатки развития, приходится иметь дело не столько с биологическими фактами, сколько с их социальными последствиями. Л. С. Выготский считал, что « в воспитании и обучении детей с дефектами должна служить исходной точкой пересмотра специального образования» [21,365].

При поддержке Кыргызской академии образования (КАО), в областных методических центрах в Таласе, Нарыне, Оше, джалал-Абаде, Баткене были проведены тренинги-семинары по инклюзивному образованию для 2000 учителей из общеобразовательных школ в течении 3 лет с начала эксперимента через курсы повышения квалификации. Тренинги проходили согласно плана - графика, установленного совместно с методическими центрами, тренерами и учителями. Обучение проходило без отрыва от основного места работы, план-график согласовывался с руководством методических центров.

На тренингах принимали участие специалисты районных отделов образования, учителя, директора школ, завучи по воспитательной работе, социальные педагоги, представители метных НПО, работающие с уязвимыми семьями и детьми. Трехдневные тренинги включали в себя общие теоретические вопросы включения, выявление детей и методика работы с детьми с ограниченными возможностями и группы риска. После тренингов и поддержки со стороны тренеров учителя получали сертификаты о прохождении курсов повышения квалификации. Для оценки степени усвоения нового материала мы использовали разработанные опросники до и после обучения. Учителям задавали вопросы следующего характера:

1. Что такое инклюзивное образование?
2. Каких детей мы называем «Дети с особыми образовательными потребностями»?:
 - всех детей;
 - детей с ограниченными возможностями здоровья;
 - детей с двигательными нарушениями;
 - детей со зрительными нарушениями;
 - детей из уязвимых групп (групп риска).
3. Что такое медицинская модель (подходы к ребенку)?
4. Что такое социальная модель?

5. Опишите разницу между инклюзивным образованием и интегрированным?

6. Что такое Конвенция по правам ребенка?

7. Назовите 3 базовых права ребенка?

Для проведения мониторинга и методической поддержки учителей использовался тест-опросник с 10 вопросами по теме инклюзивное образование.

Анализ пре-тестов дал следующие результаты:

1. В классе есть дети групп риска и ОВЗ – 28% (КЭ).
2. Учителя знают, как выявить в классе детей с ООП – 13%.
3. Учителя используют традиционные стили обучения – 64%.
4. Учителя считают, что необходима адаптация в классе – 60%.

25% учителей знают как адаптировать класс, расставить столы и мебель для лучшей коммуникации, но на практике редко используют его так как классы не приспособлены, занимает время, 65% учителей согласны с адаптацией учебной программы для детей с ОВЗ, из них 50% знают, как адаптировать программы, 50% не имеют представления, но согласны с изменением учебной программы, 25% не согласны с адаптацией учебной программы и не знают, как нужно адаптировать, 86% учителей могут перечислить организации которые поддерживают идею инклюзии, такие как НПО, местные общественные организации, районные отделы поддержки детей и семьи, социальной защиты, ПМПК, школы, органы местного самоуправления, родители, школьники, местное сообщества, 56% респондентов ответили, что местных общественных организаций, 40% не ответили на этот вопрос, 77% учителей не готовят индивидуальные планы для детей со специальными нуждами, так как у них нет таких детей, но считают, что если бы у них были такие дети, они работали с ними дополнительно и индивидуально, 23% готовят такие планы для детей со специальными нуждами, так как у них есть такие дети в классе, но они готовят индивидуальные планы и оценивают по степени

способности ученика. На вопрос о вовлечении родителей и общества в образование детей, 96% учителей ответили, что школа вовлекает родителей и общество в образовательный процесс детей.

Цель менторинга: методическая поддержка учителей после обучающих тренингов по инклюзивному образованию с целью адаптации ребенка в классе. Он проводился в течение двух лет после того, как учителя были обучены на тренингах по ИО. Во время наблюдения на уроке объективно фиксировались показатели создания доброжелательной без барьерной среды в классе, учитель использует интерактивные демократичные подходы, освещение в классе адекватное, учитель использует коммуникацию понятную детям, невербальные и вербальные способы общения, учитель готовится к уроку и разрабатывает индивидуальные план, использует технические средства обучения, индивидуальный подход к ребенку, управляет поведением ребенка, поощряет допустимое поведение, предотвращает негативное. Педагог использует на уроке обучающие материалы, дополнительные средства.

Таблица 2.2. – Результаты менторинга 23марта 2015 г.

Всего учителей	Желательная ситуация	Средняя	Нежелательная
14	7	6	1
100%	50%	43%	7%

Выводы: на основе анализа критериев доброжелательного класса и доступного образования (наблюдения за изменениями и аккомодациями на уроке), можно сделать вывод, что в 49% случаев после обучения учителя могут создать обучающую среду в классе для детей с ОВЗ, 40% – ситуация средняя, 11% нежелательная по всем критериям оценивания. Такая картина интерпретируется нами как постепенное улучшение процесса адаптации в классе с разнообразным контингентом учащихся, где учитель может создать для всех детей доброжелательную обстановку.

Из всех учителей, 28 % не смогли расставить мебель в классе и традиционно парты были расставлены в ряд. Дети в такой обстановке не видят

друг друга, у них снижается ситуация открытого дискуссионного коллетивного обсуждения на уроке, и соответственно учитель использует традиционный стиль общения и методы. По показателям 3.2. “Создание обучающей среды”, мы увидели, что в классе недостаточно места для свободного передвижения детей, нет условий для парной, групповой работы.

По показателю 5.3. дети с особыми нуждами сидят с более способными учениками для того, чтобы они оказывали помощь в процессе обучения – в 21% случаев не наблюдалось взаимодействия детей друг с другом. Дети не разговаривают с другими детьми, не помогают на уроке.

По следующим критериям в 14% случаев урок в классе не соответствовали требованиям:

Дети занимают место в классе с учетом их специальных нужд;

– у учителя есть индивидуальный план урока (с указанием целей, задач и учебного материала) для ребенка с особыми нуждами в общем плане урока, составленном по календарному году, с учетом индивидуальной помощи всем детям;

– учитель использует во время урока вспомогательные пособия для работы с детьми со специальными нуждами (учебные пособия, игрушки, оборудование классной комнаты, мебель классной комнаты, средства для передвижения);

– учитель управляет нарушенным поведением в классе и знает их причину,

– учитель награждает и поощряет хорошее поведение детей.

По следующим критериям в 7% случаев учитель не может выявить ребенка в классе, учитель использует различные методы общения с детьми (взгляд, знаки, сигнальные карточки):

– учитель выявил в классе детей с особыми нуждами;

– учитель использует различные методы общения с детьми в процессе обучения (взгляд, знаки, сигнальные карточки);

- учитель общается на понятном языке;
- при работе в группах, где есть дети с разными способностями, задания должны даваться так, чтобы все дети могли участвовать в выполнении общего задания;
- учитель оказывает индивидуальную помощь детям со специальными нуждами;
- учитель не проявляет повышенное внимание детям со специальными нуждами, с целью учета интересов других детей.

В результате методической поддержки учителей в процессе деятельности по внедрению инклюзивных подходов повысился уровень компетентности учителя как субъекта образовательного процесса и агента социализации.

ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ

Разработанная педагогическая модель инклюзивной школы направлена на улучшение доступа уязвимых категорий детей, в том числе детей с ОВЗ в общеобразовательную школу. В то же время рассматривается как фактор социализации и адаптации всех детей в школе социально-экономической ситуацией и основана на гуманистических принципах обучения и социализации детей. Данная модель представляет совокупность коммуникативного, поведенческого и когнитивного компонентов для реализации инклюзивной культуры, формирования инклюзивной политики и внедрения инклюзивной практики в процессе взаимодействия родителей, местного сообщества, учителей и школьной администрации.

Владение интерактивными методами обучения и инклюзивными подходами облегчает организацию образовательного процесса в классе, где состав детей очень разнообразный, тем самым помогая наладить контакт с детьми, вовлечь их в процесс совместного обучения через активное взаимодействие, беседы, использование игровых приемов, работу в центрах активности и науки. Учителя отмечают важность овладения новыми

инклюзивными методами обучения для предоставления качественного образования и индивидуального подхода в совместном обучении всех детей.

ГЛАВА III. СОДЕРЖАНИЕ И РЕЗУЛЬТАТЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЭКСПЕРИМЕНТА ПО ИЗУЧЕНИЮ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ ЧЕРЕЗ ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

3.1. Анализ результатов констатирующего эксперимента

В соответствии с целью и основными положениями были предприняты усилия по изучению состояния проблемы выявления и реализации педагогических условий по эффективной социализации детей в школе через инклюзивное образование.

Целью констатирующего этапа исследования явилось изучение мнения учителей, родителей, детей и специалистов образования, ПМПК, МОН и Рай ОО о инклюзивном образовании, законодательно-правовой базы, регулирующей реализацию инклюзивного образования и педагогических условий, влияющих на процесс социализации детей. Эффект воздействия педагогической модели и выявленных условий на протекание процесса социализации и адаптации детей при совместном обучении оценивался при помощи методов исследования.

С целью изучения мнения респондентов об инклюзивных подходах и отношении общественности к проблеме инклюзивного образования были разработаны анкеты для детей, учителей, родителей, директоров школ, специалистов МОН, КАО, ПМПК, НПО, ОПСД, Рай ОО.

Ответы респондентов были тематически объединены, что способствовало пониманию проблемы широкого включения детей с точки зрения изучения педагогических условий и показателей социальной модели инклюзии: 1). *Готовность образовательной среды к принятию всех детей;* 2). *Повышение инклюзивной компетенции учителей;* 3). *Вовлеченность семьи и сообщества в процесс социализации и обучения;* 4). *Включение детей в неформальную деятельность Детского клуба.*

Дети. В опросе приняли участие 95 детей в возрасте от 10 до 16 лет из 25 школ Кыргызстана. Из 95 опрошенных детей 43 мальчика и 52 девочки. Из 95 респондентов 40 (42%) ответили, что у них в классе есть дети с ОВЗ. Из опрошенных 12 (30%) не смогли ответить виды заболеваний детей.



Рис.3.1. Гендерный состав детей.

Дружба с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Только 46(48%) из всех опрошенных детей сказали, что дружат с детьми с ОВЗ. Практически все дети, кто не дружит с детьми с ОВЗ не указали причины, 3 (3,1%) детей не желают дружить с детьми с ОВЗ, 1 (1%) – как все, 5 (5,2%) – не знают ответ, 62 (65,2%) ученика рассказали о том, что играют с детьми с ОВЗ. Не играем с ними – 26 (27,3%) детей. Указали причины: 4 – не знаю, 3 – не умеют играть, мы не играем, уходят из игры.

Взаимоотношения детей в школе. Из всех опрошенных учеников, 39 (41%) учащихся ответили, что относятся к другим детям с инвалидностью положительно, 5(5,2%) респондентов ответили, что нормально относятся к ним, 8 (84%) учеников помогают детям с ОВЗ в школе, 18 (18, 9%) респондентов говорят, что относятся к ним не хорошо и не плохо. 2 (2,1%) учеников дружат с детьми с ОВЗ, и думают, что другие тоже относятся к ним положительно. 5 (5,2%) детей не любят их, 5(5,2%) не знают, 12 (12,63%) не ответили на вопрос, 52 (54,7%) респондентов сказали, что дружат с детьми с ОВЗ.

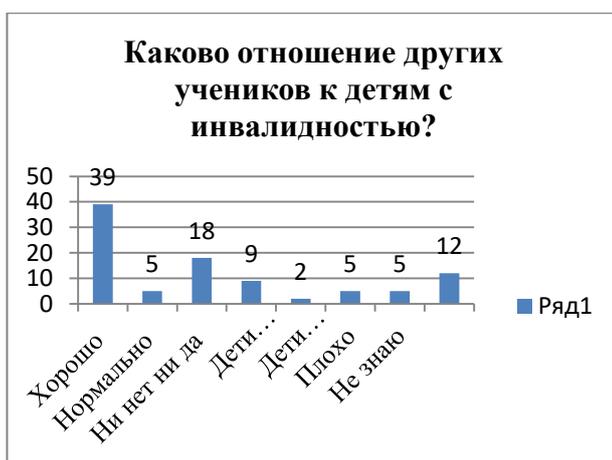


Рис. 3.2. Взаимоотношения детей.

Социальные контакты детей вне школы. На вопрос “Ходите ли вы в гости к детям с ОВЗ?” 38 (40%) детей ответили “Да”, 54 (56,8%) сказали: “Нет”. Причины: 4 (4,2%) детей сказали, что им нельзя их посещать, 4 (4,2%) ответили, что они живут на другой улице, 3 (3,1%) сказали, что они не дружат с ними.

Поддержка и помощь детям с ОВЗ. 71 (74,7%) учеников ответили, что помогают детям с ОВЗ. 18 (18,9%) детей не оказывают им поддержки. 1(1%) ученик указал, что они могут сами справиться, 40 (42,1%) учеников указали, что дети с ОВЗ самостоятельно добираются до школы, 5(5,2%) сказали о помощи со стороны родителей, приводящих детей в школу, 6 (6,3%) – о помощи родственников, 38 (40%) детей не знают, кто приводит их в школу, 1(1,05%) указал на поддержку соседей, 1 (1,05%) – о помощи со стороны друга.

Привлекательность детей с ОВЗ. Из 95 опрошенных учеников 81(85,2%) сказали, что хотели бы сидеть с ним за одной партой. Только 8 (8,4%) детей не хотели бы сидеть с ребенком с ОВЗ за одной партой. Причины, по которым ученики не хотят сидеть с ними: непослушание, ссоры, драки, конфликты и шум, создающий дискомфорт. На вопрос «Что тебе нравится больше всего в ученике с ОВЗ?» 41(43,1%) ученик ответил по-разному. Они указывают на хороший характер, дружелюбие, открытость, творчество и любознательность.

Партнерские взаимоотношения детей в Детском клубе. Из 95 опрошенных детей 15 (15,7%) ответили, что в школе функционирует Детский клуб. В клубе 3 (6%) ученика с ОВЗ являются членами клуба и принимают участие в его работе. 9 детей не знают о существовании клуба. Причины, по которым они не участвуют в деятельности клуба следующие:

- дети с ОВЗ стеснительные и не могут прилагать усилия для деятельности;
- учеников не вовлекают в работу с детьми с ОВЗ;
- в клубе участвуют самые активные;
- они не справляются с заданием учителя;
- в школе нет условий для обучения детей с ОВЗ;
- у детей с ОВЗ нет возможностей как у них;
- члены детского клуба должны быть активными и оптимистичными, а дети-инвалиды не такие;
- у них проблемы с здоровьем.

Дети с ограниченными возможностями здоровья. Все 57 детей в возрасте от 10 до 16 лет, принимавшие участие в исследовании, учатся в 25 школах. Из них 33 (67,8%) мальчика и 24 (42,1%) девочки.

Школьное посещение. Из 57 детей с ОВЗ шестеро детей (10,5%) не посещают школу, но выразили большое желание ходить в школу.

Трудности в обучении (См. Рис. 7).

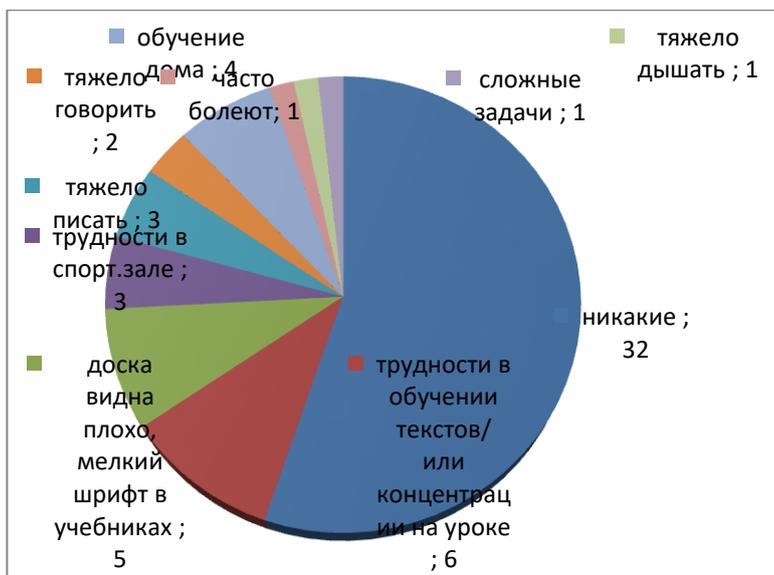


Рис. 3.3. Трудности в обучении.

Трудности в школе. На вопрос «Какие трудности ты испытываешь в школе?» 35 респондентов ответили «Никакие». Остальные 23 человека назвали различные трудности, которые отражены в Графике.



Рис. 3.4. Трудности в школе.



Рис. 3.5. Дружба с детьми

Будущие перспективы. Существенным фактом является то, что самыми популярными профессиями среди детей являются: доктор (14 детей), учитель (8), милиционер (7), водитель (5). 2 – переводчик, 2 – бизнесмен, 2 – директор школы; по 1 – IT специалист, депутат, певец, милиционер, мебельщик, архитектор, офис-менеджер, ветеринар, юрист, дизайнер, повар; 3 – не знаю, 1 – без ответа.

Директора школ. Все 25 директоров школ приняли участие в интервью из них 6 мужчин и 19 женщин). 5 директоров имеют высшее педагогическое образование, 20 человек – высшее образование не по профилю. Почти все директора имеют более 20 летний стаж работы. Только 1 директор имеет педагогический стаж – 1 год.

Осведомленность директоров школ о детях с ОВЗ. 23 директора ответили, что у них в школах есть дети с ОВЗ, 2 директора сказали, что у них нет таких детей. Из 23 директоров, только один не знает сколько детей с ОВЗ учится в их школе. 3 директора не знают какой вид нарушения имеется у детей ОВЗ.

Подходы в обучении детей с ОВЗ. 4 директора ответили, что они не используют специальные подходы для детей с ОВЗ в своих школах. 4 - не знают как работать с детьми с ОВЗ, 2 – без ответа, остальные написали список методов и подходов, которые в основном используются для детей с задержкой развития.



Рис. 3.6. Подходы в обучении детей-инвалидов.

Информированность о законодательно-правовом регулировании инклюзивного образования и интеграции детей с ОВЗ в школы. На вопрос «Знаете ли вы законодательные-правовые документы, регулирующие включение детей в массовые школы и инклюзивному образованию?» 21 директор ответил «Нет» и только 4 директора ответили, что знают (1 – знает приказ РайОО, 1 – Устав школы, 1 – хорошее отношение, 1 – не уточнил).

Знания о инклюзивном образовании. В 25 школах из опрошенных директоров, 22 (88%) ответили, что ни они, ни их учителя никогда не проходили тренинги и обучение по инклюзивному и соответственно методы обучения детей ОВЗ. Из них 3 (12%) директора ответили, что только 3-5 учителей обучились на 2-х дневных тренингах более 5 лет назад. Но в данный момент эти учителя не работают в школах, так как уволились. 23 (92%) директора упоминали, что в школе нет обучающих материалов по инклюзивным подходам. 1 (4%) директор имеет информационную брошюру, и у 1 (4%) есть книга и методическое пособие.

Готовность и желание принять ребенка с ОВЗ в школу. Все 25 (100%) директоров ответили, что хотели бы видеть и обучать в своих школах детей с

инвалидность. Но для этого, по их мнению, необходимо создать благоприятные условия и техническую базу для их обучения, 21(84%) директор упомянул, что в школах нет физического доступа (пандуса) для детей с ОВЗ. В одной школе есть пандус, но он узкий, не отвечает стандартам и требованиям СНИП, 2 (8%) директора ответили, что у них есть библиотека, ТСО, связь с семьей и сообществом.

Связь с ПМПК. 9 (36%) директоров школ ответили, что имеют связь с ПМПК, но Приказа с РайОО нет. ПМПК не дает рекомендации для учителей и родителей, а ставит только диагноз детям.

Роль родительского комитета в продвижении Инклюзивного образования. Во всех школах есть родительские комитеты, но они не решают вопросы продвижения инклюзивного образования в школах. 8 членов РК являются родителями детей с ОВЗ. В среднем по 1-2 человека в РК это родители детей инвалидов.

Учителя школ. В опросе приняли участие 220 учителя в 25 общеобразовательных школах. Из них 17 (9%) мужчин, 203 (91%) женщины. Социальный и образовательный статус: 199 (89,2%) имеют высшее педагогическое образование, 2 (0,9%) имеют незаконченное высшее образование, 19 (8,5%) – специальное профессиональное образование, и 1 учитель – с средним образованием.

Знания учителей о детях с ОВЗ. Из 223 опрошенных учителей у 108 (48,4%) в классе есть дети с ОВЗ, 3 (1,3%) из всех учителей не знают диагноз ребенка. Остальные знают диагноз ребенка.

Подходы в обучении и социализации детей с ОВЗ. Из 223 опрошенных учителей: 28 (12,5%) не знают какие методы им использовать в работе с детьми с ОВЗ. 20 (8,9%) учителей не смогли ответить на вопрос, 95 (42,6%) учителей ответили, что используют индивидуальный подход, который применим ко всем детям с замедленным темпом обучения. Только 17 (7,6%) учителей знают, как работать с детьми с ОВЗ, 204 (91,4%) никогда не обучались методике работы с

детьми с ОВЗ, 217 (97,3%) не имеют дополнительных обучающих материалов по инклюзивному обучению и подходам. Только 9 (4%) учителей из 108 (48,4%) у которых в классе есть дети с ОВЗ разрабатывают индивидуальные планы по работе с детьми, 87 (39%) учителей сказали, что ученики относятся к детям с ОВЗ положительно и только 7 (2,7%) учителей отметили негативное отношение учеников к детям с ОВЗ, 9 (4,03%) учителей не ответили на вопрос.

Готовность и желание принять ребенка инвалида в школу. По данному критерию, 148 (66,3%) учителей готовы и желают принять ребенка с ОВЗ в класс, 6 (2,7%) учителей не ответили, 69 (31%) не хотят иметь в классе ребенка инвалида, шестеро (8,6%) из них не смогли объяснить причину не принятия, 4 (1,8%) ответили, что в классе много учеников, и у них нет времени уделять специальное внимание ребенку с инвалидностью, 59 (26,4%) учителей сказали, что в школе нет специальных приспособлений и технологий для обучения детей инвалидов и учителя не знают методов работы с такими детьми (График). 19 (8,5%) учителей указали доступность в школе физической среды и школьной инфраструктуры, 11 респондентов не имели четкого понимания того, что значит физическая среда и подразумевали под этим понятием облегченную программу обучения.

Связь с ПМПК. Только 13 (5,8%) учителей указали на наличие тесной связи с ПМПК и что они 2-3 раза в год встречаются для обсуждения проблем в обучении. Из 13 учителей только один учитель почувствовал поддержку ПМПК по обучению детей с ОВЗ в школе.

Роль Родительского комитета в продвижении вопросов инклюзивного образования. Из 219 опрошенных учителей все сказали, что в школах есть Родительский комитет. Из них 116 учителей ответили, что РК не играет никакой роли в продвижении инклюзивного образования. В составе РК есть родители детей инвалидов ответили 30 учителей (13,6%) 33 учителя не знают есть ли в составе родители детей инвалидов, Остальные ответили «Нет».

Готовность школы принять ребенка с инвалидностью. 123 (55.9 %) учителя считают, что школа готова к принятию детей с ОВЗ. 74 (33.6 %) учителя считают, что школа не готова к такому шагу. 23 (10.4 %) - не знают ответа.

Родители. Все 111 родителей участвовали в исследовании (26 мужчин, 85 женщин).

Знание Конвенции ООН о правах ребенка. Из 111 родителей 41 (36.9 %) ответили о знании данного документа и назвали 3 статьи КПП, 70 (64.1%) родителей не знают КПП.

Знания о детях с ограниченными возможностями здоровья. 78 (70.3 %) родителей упоминали о наличии в их селах и районе детей с ограниченными возможностями здоровья. Из них 27 (24.3 %) знают точное количество детей с ОВЗ, а 74 (66.6%) – не владеют такой информацией, 38 (34.2%) родителей считают, что дети с ОВЗ имеют доступ к образованию, 7 (6.3%) родителей так не считают, 6 (5.4%) родителей не считают, что дети с ОВЗ имеют доступ к обучению.

Роль Родительского Комитета (РК) в продвижении инклюзивных подходов. 40 (100%) родителей-членов РК встречаются регулярно от 2-3 раз в месяц до 2 раз в год. С их слов, вопросы инклюзивного образования на собраниях не обсуждаются.

Осведомленность о ПМПК. Из опрошенных 111 родителей только 34 (30.6%) ответили, что они слышали о ПМПК. И только 7 (6.3%) родителей знакомы с работой этой организации.

Родители детей с ОВЗ. Все 53 (12 мужчин и 41 женщины) опрошенных родителей из 25 школ Кыргызстана приняли участие в исследовании.

Участие родителей в школьном самоуправлении. В соответствии с вопросником 6 (13.6%) из 44 родителей являются членами Родительского комитета. Никто из опрошенных респондентов не знает о продвижении инклюзивного образования в школе.

Связь родителей с ПМПК. Менее половины количества родителей-19 из (35.8 %) слышали о ПМПК. 3 (5.6%) родителя посетили заседание ПМПК и получили рекомендации для обучения детей с ОВЗ.

Информированность о правах детей. 13 (24.5%) из 53 родителей знают о Конвенции ООН о правах ребенка. Остальные: 1(1.8%) родитель получил информацию из книг о правах ребенка, 1(1.8%) – от местной НПО, 2 (3.7%) родителя узнали о правах от своих детей и учителей, другие из СМИ.

Взаимодействие с детьми с ОВЗ. Только 6 (11.3%) родителей знают как взаимодействовать с детьми-инвалидами. Остальные 47 (88.6%) родителей не знают и не были обучены как общаться и взаимодействовать с детьми с ОВЗ.

Участие родителей в социальной жизни сообщества. 25 (47.1%) родителей из 53 принимали участие в социальной жизни сообщества (17 из них с Джалал-Абада и Баткена). 28 (52.8%) родителей ответили, что сообщества рассматривали эту возможность. Это означает, что если родители социально активны, они принимают участие в решении проблем школы.

Психо-социальная поддержка. Только 9 (17%) родителей указали, что они и их дети получили психосоциальную поддержку от специалистов. Но на вопрос какую поддержку они считают психосоциальной, не смогли дать правильный ответ. В большинстве случаев они рассматривали финансовую и благотворительную помощь.

Выводы:

Данное исследование выявило острую необходимость в создании организационно-педагогических условий для социализации детей в школе через инклюзивное образование.

Дети и родители продемонстрировали положительное отношение к детям с ОВЗ и возможность их обучения в инклюзивной общеобразовательной школе. Директора школ в целом проявили позитивное отношение к детям. Учителя и директора выразили свое желание принять детей с ОВЗ в школу.

Данные, полученные в ходе констатирующего эксперимента дают возможность предположить о необходимости в обучении учителей инклюзивным подходам, так как только 17 учителей (7,6 %) из 220 обучились на тренингах. Другие учителя обладают ограниченной информацией и не владеют знаниями в области инклюзивного образования.

Общеобразовательные школы нуждаются в доступных и комплексных методических, обучающих материалах, так как 217 учителей из 220 написали, что чувствуют нехватку пособий, рекомендаций по Инклюзивному образованию.

Родители и дети с ОВЗ нуждаются в повышении информированности о инклюзивном образовании. В результате полученных данных по констатирующему эксперименту можно сделать вывод, что когда родители социально активны, они могут лоббировать интересы детей на уровне школы и сообщества. Также менее половины родителей детей с ОВЗ знают о ПМПК и их деятельности.

Экспериментальные школы нуждаются в улучшении физической доступа и среды, так как это влияет на доступ к образованию не только детей с ОВЗ, но так же и на желание школьной администрации и учителей принимать детей с ОВЗ.

С целью проведения сопровождения выявленных детей, и для реализации рекомендаций ПМПК, выработанных для родителей, учителей по работе с детьми с ОВЗ была создана сеть из неправительственных НПО, Детского Центра творчества и развития для проведения соответствующих коррекционных мероприятий. Данные мероприятия включали в себя коррекционные занятия, дополнительная кружковая деятельность, организация и функционирование Детского клуба. Определение социальных факторов, влияющих на эффективность обучения и социализацию, такие как неформальная деятельность в Детских клубах, участие в обучающих тренингах и внешкольных мероприятиях. Установлено, что положительная динамика

прослеживалась у тех детей, которые были членами Детского клуба, обучены на тренингах по инклюзивному образованию, принимали активное участие в внешкольных мероприятиях.

Результаты констатирующего эксперимента позволяют убедиться в том, что для реализации педагогических условий по эффективной социализации детей через инклюзивное образование необходимо, во-первых, подготовить образовательную среду для принятия детей с ОВЗ, изменить отношение учителей и родителей на проблему включения ребенка в среду сверстников, улучшить процедуру выявления и диагностики детей с ОВЗ на ПМПК и содержание их дальнейшего сопровождения, во-вторых, повысить инклюзивную компетенцию учителей через курсы повышения квалификации, тренинги, обмен опытом; в –третьих вовлекать родителей и местное сообщество в процесс обучения детей и проводить с ними информационную работу, психосоциальные тренинги, обучающие семинары; в- четвертых усиливать социализирующий потенциал школы через развитие сети неформальных детских клубов, кружковой деятельности, что будет способствовать эффективной социализации детей. Все это послужило основой для проведения формирующего эксперимента.

3.2. Анализ результатов формирующего эксперимента

В результате констатирующего эксперимента была выявлена острая необходимость в реализации педагогических условий по эффективной социализации детей через инклюзивной образование: 1). адаптировать физическую, образовательную среду для принятия детей и готовность школы к принятию всех детей; 2). повысить инклюзивную компетенцию учителей, 3). вовлечь родителей и сообщество в решение проблем школы и процесс образования и социализации; 4). усилить социализирующий потенциал школы через организацию неформальных Детских клубов, что повлияет на формирование социально-коммуникативных навыков у детей, развитие их творческого потенциала, самостоятельности и социальной ответственности.

В процессе формирующего эксперимента мы опирались, на разработанную нами педагогическую модель эффективной социализации детей в школе, которая позволила сформулировать следующие задачи формирующего эксперимента:

1. С целью повышения инклюзивной компетенции учителей, разработать программу курса повышения квалификации учителей по инклюзивному образованию и методической пособие для учителей «Вместе в школу» для учителей, родителей и специалистов в области образования.

2. Проводить работу с родителями по усилению их мотивации и вовлеченности в процесс принятия решения на школьном уровне.

3. Обучить учителей, родителей, членов ПМПК, специалистов МОН на тренингах по инклюзивному образованию.

4. Организовать деятельность Детских клубов для расширения социализирующего потенциала школы и обучить детей лидерским навыкам ***Первое условие – готовность физической школьной инфраструктуры*** к принятию детей в школу реализовывалось на уровне принятия решений и через взаимодействие с местными органами власти в рамках развития инклюзивной культуры. Мобилизация родителей и сообщества для улучшения школьной инфраструктуры (строительство пандусов, туалетов) является эффективным инструментом по решению школьных проблем.

На этапе констатирующего эксперимента ученики указали на физические трудности, которые они испытывают во время обучения. Эти трудности включают заболевания, которые мешают им посещать школу. Также к ним относятся проблемы при чтении и написании письменных работ, в основном у детей с зрительными нарушениями. Когнитивные трудности, проблемы при коммуникации с детьми, учителями, академические проблемы успеваемости, и психологические – это рэкет и отсутствие внимания со стороны учителя.

В связи с этими данными школы были отобраны для эксперимента по следующим критериям:

1. Количество детей с ОВЗ в школе.
2. Плохое состояние инфраструктуры школы для приема детей с ОВЗ.
3. Отсутствие пандусов, туалетов и поручней в них для использования детьми с ОВЗ.
4. Учителя не были обучены на тренигах по интерактивным и инклюзивным методам обучения.

Ответственность за внедрение и реализацию инклюзивного образования должны нести районные и местные органы власти. На местах совместное финансирование мини проектов было в большинстве случаев существенно выше, чем заложено в планах-сметах школ. Только в 2016 году дополнительно 70 школ запланировали построить пандусы и закупить необходимое оборудование. Члены Детских Клубов участвовали в разработке заявки на строительство пандусов наравне с родителями, членами сообщества, местными органами самоуправления и НПО, таким образом, обеспечивали свое вовлечение в процесс. Директор Нарынского районного отделения образования (РайОО) рассказала, что районный отдел образования в полном составе участвовал в сборе средств по содействию в улучшении школьной инфраструктуры. Таким образом, можно увидеть ответственность местных органов власти и их преданность общему делу, что говорит о соблюдении принципа участия и причастности к общему делу.

Мини-проекты школ реализовывались не по государственным стандартам, поэтому не во всех школах пандусы соответствуют стандартам ГОСТа. Не все классы, где учатся дети с ОВЗ, размещены на первых этажах, большинство классов расположены на вторых этажах, что затрудняет доступ детей. Есть дети, использующие инвалидные коляски, и им соответственно тяжело подниматься вверх по лестнице. Эти и другие проблемы администрация школ решает самостоятельно, и в большинстве случаев в пользу ребенка. Иногда по этим и другим причинам дети не могут прийти в школу. Дети с ОВЗ учатся на первом этаже, так как им сложно подниматься по лестнице,

неготовность и непонимания проблем детей ОВЗ со стороны общества объясняет причины непосещения большинством детей ОВЗ школы.

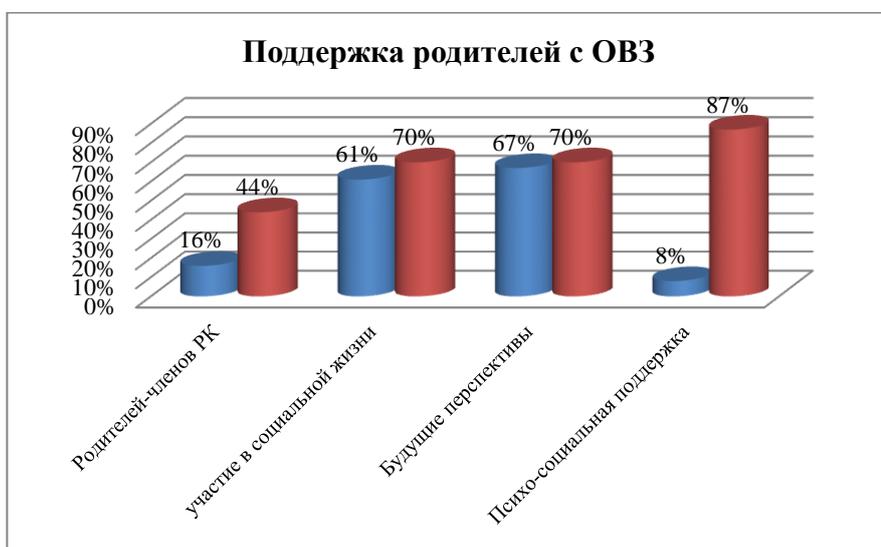


Рис. 3.6. Поддержка родителей детей с ОВЗ

Родители и члены сообщества несут ответственность за выявление проблем, которые необходимо решить совместно с школьной администрацией. Были выявлены следующие проблемы: сократить продолжительность урока до 30 мин., обучение детей с ОВЗ проводить на первом этаже, так как некоторым детям сложно подниматься на второй этаж, отсутствие школьного подвоза детей, небезопасный путь в школу. 44% (50 человек) родителей детей с ОВЗ стали членами Родительского Комитета (РК).

Родительский комитет предоставляет возможность родителям лоббировать изменения в рамках школы, в том числе улучшение физической среды (инфраструктуры школы), реализацию включенного образования. Вовлечение родителей детей с ОВЗ, вероятнее всего делает вопросы обучения детей приоритетными. В течение 3 лет 50 родителей стали членами Родительского комитета (РК). Исходные данные таковы: 44% родителей детей с ОВЗ ответили на финальном интервью, что стали членами школьного Родительского Комитета, тогда как только 16% ответили положительно на этот вопрос. Повышение активности и ответственности родителей также является

доказательством компетентностного подхода в вопросах обучения и воспитания.

Опрос учителей показал следующие результаты: на формирующем этапе (ФЭ) 78% респондентов указали на то, что родители детей ОВЗ являются членами РК и вовлечены в его работу, в то время, как на констатирующем этапе (КЭ) 13% дали положительный ответы. По данным опроса родителей детей с ОВЗ большинство респондентов (70%) ощущают, что у них есть впереди будущая перспектива и что они не изменили своим взглядам в течение всего эксперимента. Таким образом, мы видим положительные изменения в результате формирующего эксперимента у детей, родителей, учителей и в целом у всех участников процесса обучения в инклюзивной школе.

Из Таблицы 3.2. видно, что вначале эксперимента только 8% школ имели адекватную инфраструктуру для детей с ОВЗ (пандусы, туалеты), 66% школ не соответствовали требованиям. С целью реализации данного условия проводилась работа по мобилизации сообщества и вовлечение родителей в работу на уровне принятия решений. Родители вместе с администрацией школ создали Инициативную группу в каждой школе для оценки нужд школы и реализации мини проектов по улучшению школьной инфраструктуры. Работа началась с планирования деятельности, реализации мини проектов для поэтапного включения детей в процесс обучения. Данное условие является ответственностью местного сообщества, органов власти, и школьной администрации и вполне может решаться в рамках местного бюджета по инициативе родительской общественности.

Вторым этапом было обучение членов Инициативной группы и Родительского комитета навыкам написания проектных предложений, инклюзивному образованию и законодательно-правовому регулированию инклюзивных подходов.

На основе анализа педагогических условий социализации учеников в школе было разработано методическое пособие для учителей «Вместе в школу»

для обучения учителей, родителей и членов сообщества по социализации детей. Содержание пособия включает в себя вопросы инклюзивного образования, создания доброжелательной среды в школе и на уроке, принципов оценивания ученика в классе, изменения и аккомодации в классе с учетом разнообразия детей, рекомендации учителям для включения детей, способов организации уроков с учетом множественности интеллекта детей, организации и стратегии разноуровневых заданий на уроках, необычных уроков в тематических центрах. Данная деятельность включала: оценку на этапе констатирующего эксперимента, разработку методического пособия «Вместе в школу», обучение инклюзивным подходам, Конвенции по правам ребенка, законодательно-правовым аспектам инклюзивного образования на этапе формирующего эксперимента, анализ педагогических условий социализации учеников в школе, повышение информированности школьного сообщества о результатах деятельности, планирование и разработку стратегического плана развития школы по социализации детей, разработку тематического курса по повышению квалификации учителей по инклюзивному образованию.

В рамках решения второй задачи формирующего эксперимента и педагогического условия, на основе эмпирического опыта нами была выявлена необходимость ***формирования инклюзивной компетенции педагогов.***

В связи с чем была разработана *программа спецкурса повышения квалификации учителей по инклюзивному образованию.* По данным опроса на констатирующем этапе, только 8% учителей были знакомы с интерактивными и инклюзивными методами обучения и применяли их в своей работе, 3% учителей использовали в работе обучающие материалы. Поэтому возникла необходимость повышения потенциала учителей инклюзивным методам работы.

Целью специального курса является повышение педагогического мастерства преподавателей для внедрения и использования на практике современных инклюзивных методов обучения, построения образовательной

среды с учетом индивидуальных особенностей и образовательных потребностей учеников в классе. Программа рассчитана на 72 часа и имеет гибкую структуру, которая может варьироваться и изменяться в зависимости от контингента слушателей и временных рамок (Приложение 13). В соответствии с задачами исследования в содержание курса были включены как теоретические, так и практические вопросы инклюзивного образования. Разделы включали идейное обоснование, философию, принципы инклюзивного образования, формирование образовательной среды как фактора социализации детей, методику выявления детей групп риска и методы работы с детьми с различными видами нарушения, взаимодействие семьи, школы и сообщества в процессе инклюзивного образования.

Эксперимент показал, что учителя имели ограниченные знания и информацию об инклюзивном образовании на констатирующем этапе. После обучения уровень инклюзивной компетенции увеличился на 38,5% (средний уровень) и высокий на 35 % за счет прохождения спецкурса повышения квалификации по инклюзивному образованию, методической поддержки учителей и использования в практике разработанного пособия по инклюзивному образованию.

Важным условием для развития инклюзивной практики и культуры и вследствие этого успешной социализации детей для изменения отношения общества в сторону положительного прогрессивного отношения к людям с ОВЗ являются знания и информированность респондентов о внедрении инклюзивного образования в общеобразовательной школе. Так, по данным опроса: 82% всех учителей смогли назвать инновационные и инклюзивные методы обучения и применение их на практике (увеличение на 39%). И столько же учителей участвовали на тренингах по интерактивным методам и инклюзивному образованию (увеличение на 74%). На вопрос: «Какие методы вы используете в своей работе?» 78% учителей применяли авторитарные методы работы, в конце эксперимента 72% учителей сказали, что использовали

в своей практической работе разработанное автором руководство по инклюзивному образованию «Учимся вместе», которое помогло на практике внедрять инклюзивные подходы. Также для них были доступны дополнительные материалы, необходимым для активизации детей на уроках и стимулировании интереса к занятиям (КЭ – 3%), учителя смогли интегрировать интерактивные методы работы с детьми в свои рабочие и индивидуальные планы (прирост на 57 %) Рис 11).

Повышение информированности учителей, членов сообщества и родителей о нормативно-правовой базе, обеспечивающей реализацию инклюзивного образования является ключевым фактором для успешной социализации детей в школе и принципом инклюзивного образования.

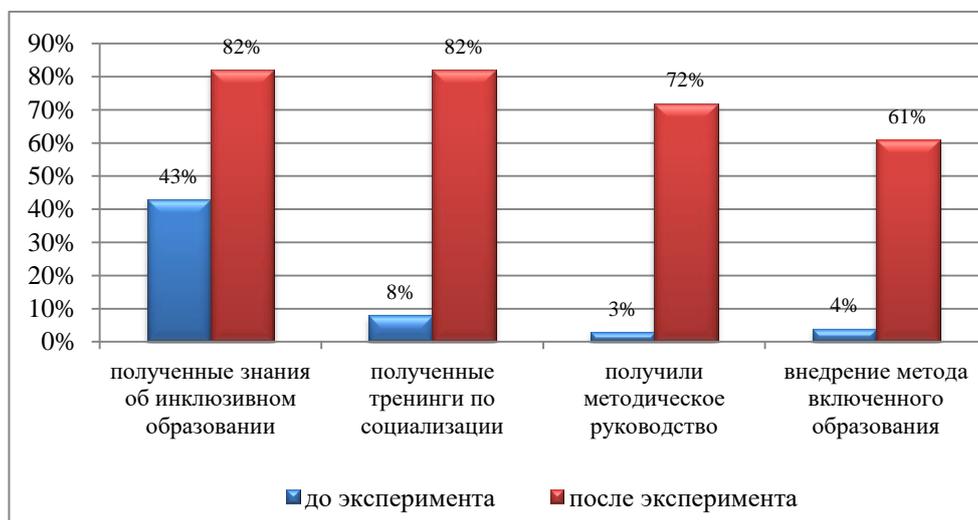


Рис 3.7. Инклюзивная компетентность учителей

По данным формирующего эксперимента количество учителей, информированных о инклюзивном образовании и методах работы, центрированных на разнообразии детей в классе выросло на 39%. Члены ПМПК, специалисты МОН продемонстрировали улучшенные знания о губительных и вредных практиках по отношению к детям с ОВЗ и получили информацию об инклюзивных подходах.

Более того, отмечая достижения учащихся, учителя стали выявлять детей групп риска, в том числе детей с ОВЗ, которые не посещают школу по причине своей болезни. Количество учителей, которые готовы принять ребенка с ОВЗ в

свой класс выросло на 39%. Готовность учителя принять ребенка в класс и работать с ним, демонстрирует повышение уровня доброжелательности учителя и школьной общности, принятия разнообразия как высшей формы эмпатии и идей гуманистического обучения. Среди учителей сельских школ отмечается высокий уровень принятия учеников с инвалидностью и нарушениями, по сравнению с городскими школами. Данная тенденция обусловлена наличием в городе специализированной помощи, школ и специалистов для детей с различными видами нарушений.

Готовность физической образовательной среды школы (доступность школьного здания, реконструкция и строительство школьных туалетов, строительство пандусов, улучшение школьной инфраструктуры, доступ к чистой питьевой воде) к принятию ребенка с инвалидностью в общеобразовательную систему является следующим педагогическим условием для успешной и эффективной социализации ребенка. Отмечается большое желание и энтузиазм созданных инициативных групп (ИГ) и родительских комитетов (РК), вовлеченных в планирование, разработку и реализацию мини-проектов для улучшения доступа в школе (строительство пандусов и туалетов). Родители и члены сообщества продемонстрировали свою преданность делу и активное вовлечение в деятельность по улучшению школы. В задачи ИГ и РК входило: выявление детей групп риска, разработка плана строительства и разработки проекта. Так как в районе только одна школа работала на идеях инклюзивного образования, родители из соседних школ пытались зарегистрировать своего ребенка в экспериментальную школу.

Таблица 3. 1. – Критерии инклюзивной школы (данные опроса в %)

	Есть дети с ОВЗ в классе	Готовность принять ребенка в класс	Адекватная инфраструктура для детей с ОВЗ	Связь с ПМПК	Ответственность родителей	Ответственность родителей с ОВЗ
Конст.	48	66	8	6	98	13
Формир.	71	90	66	78	89	78
Прирост	23	24	58	72	-9	65

В период экспериментальной работы нами были определены критерии инклюзивной школы: наличие в классе детей с ОВЗ, готовность школы принять разных детей, адекватная инфраструктура, связь с ПМП, ответственность родителей. По данным опроса, 71% учителей (ФЭ) ответили о готовности работать с детьми с ОВЗ, 66 % школ имеют адекватную инфраструктуру, 89% родителей несут ответственность за детей. Учителя сообщали, что регулярно предпринимают любую возможность, чтобы обсудить прогресс ребенка с его родителями по телефону, в индивидуальной беседе, и сейчас они уже могут дать родителям задание выполнить домашнюю работу совместно с детьми.

Следующим педагогическим условием было определено вовлечение родителей и сообщества в процесс обучения. Для успешной социализации детей в инклюзивной школе необходимо активное участие и вовлечение семьи и сообщества в процесс обучения. Данное условие является важным для успешной социализации детей в общество, и поэтому перед нами встала задача улучшить взаимодействие родителей со школой.

С этой целью начиная с 2014-2016 годы для родители были обучены на практических тренингах по инклюзивному образованию. Данный материал включал в себя: информацию по основным принципам, идее, философии инклюзивного образования, Конвенцию ООН по правам ребенка, материалы по управлению поведением детей, психосоциальной поддержке, навыкам коммуникации. Разработанные с этой целью тренинговые модули, были направлены на овладение родителями теоретических знаний и практическими навыками взаимодействия с детьми. Родители и дети получили психосоциальную поддержку в виде консультирования, бесед, круглых столов и дискуссий по проблемам детей и особенностям их развития и воспитания. С этой целью родители были вовлечены в информационные кампании, совместные мероприятия (тренинги, семинары, конференции, собрания) с учителями, детьми на уровне школы, района для повышения

информированности родителей о проблемах детей групп риска, особых потребностей и нарушенном поведении.

На констатирующем этапе эксперимента родители показали низкий уровень информированности. Лишь (КЭ) 8% родителей, по данным опроса, получили психосоциальную поддержку со стороны специалистов, тренинги, обучение. На констатирующем эксперименте (КЭ) 92% родителей не знали о философии и принципах инклюзивного образования, интерактивных методах обучения и новых подходах к детям.

С целью оценки и анализа персональной точки зрения родителей по проблемам социализации детей в школе, взаимодействия школы и семьи в процессе включенного образования, эффективности программы инклюзивного образования, им были заданы следующие вопросы:

1. Какие новые знания Вы приобрели на тренингах?
2. Изменилось ли Ваше отношение к ребенку?
3. Какие способы общения с ребенком выбираете?
4. Поменялось ли Ваше поведение по отношению к ребенку?
5. Какие основные права детей Вы можете назвать?
6. Как Вы взаимодействуете с ребенком?
7. Как Вы можете улучшить взаимосвязь со школой? Какие пути решения

Вы можете предложить?

Предлагая данные вопросы родители должны были оценить свою роль в воспитании ребенка, в осознании изменения способа взаимодействия и общения с ребенком. Для нас было важным узнать способны ли родители к творческому саморазвитию и могут они применить полученные знания в повседневной жизни. Изменилось ли их отношение к своему ребенку и как они могут помочь школе решить ряд сложных проблем связанных с детьми. Совпадают ли задачи школы и семьи в воспитании ребенка.

Проведенный анализ показал, что вырос высокий уровень удовлетворенности родителей в социальном взаимодействии со школой на

16,2%, средний уровень вырос на 1,8%, в то время как низкий уровень снизился на 6%. У родителей произошли качественные изменения в позиции всех уровней, сформировалась положительная Я-Концепция, изменилось в положительную сторону отношение к своему ребенку, осознание необходимости улучшения взаимодействия со школой как с институтом социализации с пользой для ребенка.

Таблица 3.2. – Уровень удовлетворенности родителей (в%)

Группа	6 класс			5 класс		
	КЭ	ФЭ	Разница	КЭ	ФЭ	Разница
Высокий	22,5	28,7	16,2	3	38	35
Средний	57,3	60,5	2,8	82	45	37
Низкий	20,2	10,8	9,4	15	17	20

Родители детей с ОВЗ, имея ребенка с нарушениями испытывают постоянное беспокойство по поводу развития, обучения и воспитания своего ребенка. Поступая в обычную школу, психологическое состояние ребенка и его родителей может усугубляться новыми школьными проблемами (сложная программа, неуспеваемость ребенка, конфликты со сверстниками, родителями, сложности адаптации в школе и т.д.). Поэтому родители нуждаются в постоянном психолого-педагогическом сопровождении в процессе включения их ребенка в школу.

Работа с родителями носит системный и компетентный характер. Для изучения положения состояния семьи ребенка, условий проживания *проводился диагностический этап исследования.* С этой целью через анкетирование, индивидуальные беседы с родителями, изучались истории развития детей, кейс –стади, эссе, наблюдения, подворный обход семей изучался социальный статус семьи, количественный состав семьи, условия для развития и воспитания ребенка., возможности семьи для полноценного развития ребенка.

Второй этап –информационный, на котором родителей информировали о ценностях, философии и принципах инклюзивного образования. Родители

принимали участие на тренингах по ИО, НПА, Конвенции о правах ребенка и были обучены знаниям о инклюзивном образовании.

Третий этап – просветительский, где выявились активные родители, способные выдвигать и лоббировать интересы инклюзивного образования, обучать других родителей, вновь прибывших в школу. Тематические семинары, лектории и тренинги – важный ресурс для обучения родителей навыкам коммуникации и взаимодействия с детьми, улучшения детско-родительских взаимоотношений. Слабо мотивированные родители были включены в тренинги по психо-социальной поддержке. Налаженная сеть родителей детей с ОВЗ помогла наладить работу с родителями в инклюзивной школе.

Четвертый этап – привлечение родителей к участию в школьных и внешкольных мероприятиях. Основная цель – мотивация родителей в их принадлежности к школьному сообществу, принятии решений для улучшения школы, разработке малых проектов для улучшения физической инфраструктуры. Родители стали главной движущей силой в продвижении идеи инклюзии.

Родители выражали свою признательность и удовлетворенность процессом совместного обучения детей, готовностью и желанием учителей сотрудничать с ними по вопросам обучения и воспитания, отмечали прогресс в обучении и воспитании и участие в неформальном общении. Родители стали более уверенно и открыто обсуждать свои переживания и тревоги с учителями для получения поддержки с их стороны. Процесс расширения полномочий родителей и их компетенций стал непрерывным в обучении с момента начала установления тесной связи и контактов с родителями, учителями и детьми, что смогло закрепить достижения детей и как следствие, повысить мотивацию учителя работать в инклюзивном классе.

Важно отметить, что наблюдение во время опроса и дискуссий за родителями, их внимательное отношение к проблемам своих детей, дает нам

уверенность говорить об изменении отношения к своим детям как к способным, уникальным личностям, которые имеют будущее. Более того, обычные дети в такой дружелюбной, толерантной среде испытывают сильное желание посещать школу, вместе с детьми с ОВЗ, помогать им, общаться с ними и таким образом повышать свой уровень терпимости.

Учителя отмечают улучшение взаимоотношений с детьми и родителями, в свою очередь родители могут внести свои новые идеи в работу школы, так как они активно привлекаются к участию в мероприятиях школы, будучи членами Родительского комитета.

Так как инклюзия это взаимный процесс, в котором пользу получают все участники включения, по наблюдениям обычных детей, были получены следующие положительные результаты: учителя стали использовать более гибкие, интерактивные, сфокусированные на детях методы обучения на уроках, которые помогают активизировать деятельность учеников, улучшились взаимоотношения между учителем и детьми, учителя используют индивидуальные подходы, на уроках рисуют, пишут короткие рассказы, читают стихи, работают в парах, группах и индивидуально, в центрах активности.

Таким образом, можно сделать вывод, что улучшение преподавания и использование интерактивных методов осознается детьми как эффективный способ включения всех детей в образовательный процесс и повышает качество образования, помогает ребенку включиться в школьный коллектив. Удовлетворенность родителей и детей инклюзивными методами обучения является показателем успешной социализации в среде сверстников.

Следующий показатель реализации успешной инклюзии является индивидуализация процесса включения. Разрабатывая индивидуальные планы учителя повышают свою компетенцию и уверенность в работе с разными детьми. Индивидуальный план необходим для контроля и мониторинга достижений детей, у которых есть проблемы с усвоением материала. Учителя иногда используют дневники наблюдения за ребенком для оценивания его

прогресса в школе, но помимо общей четвертной академической оценки успеваемости ребенка, учителя не проводят систематическую индивидуальную оценку детских достижений по своему индивидуальному плану.

Пытаясь решить данную проблему, на этапе формирующего эксперимента учителям были предложены для использования на уроках рекомендации по разработке индивидуальных планов по мониторингу и фиксации результатов обучения ребенка. План имеет упрощенную структуру, учитывая загруженность учителей и достаточно простой алгоритм заполнения. Каждый учитель может освоить это знание и применять его в своей практике, и таким образом вести учет и регистрацию всех детей группы риска. Индивидуальный план помогает учителю и родителям быть в тесном контакте на протяжении всего периода обучения ребенка, ставить достижимые цели и выполнять их совместно с детьми и родителями.

На обучающих тренингах принимали участие социальные работники, ответственные за работу с детьми из уязвимых групп, в том числе и с детьми с ОВЗ. Они предложили свои идеи по разработке индивидуальных планов, которые были учтены в процессе внедрения их в школьные планы. Такая система поможет всем специалистам, кто работает в школе и родителям отследить процесс обучения детей, их прогресс, ставить новые цели и поощрять детей на сложном пути интеграции в социум.

Наличие ставки социального педагога в школе помогает в работе и реализации идей инклюзии и социализации детей групп риска. Социальный педагог имеет статус психолога, работает с детьми с поведенческими нарушениями, дезадаптацией, разрешает конфликты с учениками, родителями, детьми имеющими трудности в коммуникации, социализации. Социальным педагогам были предложены методики для оценки уровня социализированности учеников, для проведения профилактики и коррекции девиантного поведения, улучшения социальных навыков общения и правильного поведения.

Несмотря на положительные изменения, есть учителя испытывающие негативные чувства по поводу обучения детей с ОВЗ в общеобразовательной школе, из-за отсутствия специальных знаний в области психологии ребенка, педагогики обучения детей в ОВЗ, не совсем готовы к принятию ребенка с ОВЗ, не владеют специальными знаниями для реализации задач по включению детей с комплексными нарушениями в массовую школу. Учителя отмечают, что это прерогатива специальных школ, детских домов и интернатов.

Помимо достигнутых и реализованных положительных результатах, респонденты упоминали о неприятии ребенка ОВЗ родителями, обществом в целом. О существовании таких проблем как: подвоз детей в школу (отсутствие школьного автобуса); отсутствие документов у детей с ОВЗ (свидетельства о рождении и прописки). Многие семьи не знают, как получить на ребенка ежемесячное социальное пособие, куда можно обратиться по этому вопросу. Не знают, где можно получить специальное оборудование (инвалидная коляска, слуховой аппарат). У родителей недостаточно информации о получении социального статуса о инвалидности, помогающего получить государственное социальное пособие, что, в свою очередь, приводит к осложнению доступа к медицинским, социальным и образовательным услугам. Эти и другие вопросы были адресованы социальному работнику, членам местных органов власти и ПМПК.

Для формирования инклюзивной культуры важно повышать информированность сообщества о реализации инклюзивного образования в школе. Данный показатель является ярким доказательством того, что школа реализует план по развитию инклюзии. На формирующем этапе исследования некоторые ученики признавались, что они не знали, что у них в школе учатся дети с ОВЗ, и сейчас они стали заметны и видимы в школе, участвуют на различных школьных и внешкольных мероприятиях (осенний бал, последний звонок, спортивные соревнования, тренинги по правам ребенка).

Дети с ОВЗ совместно со всеми участвуют в различных спортивных мероприятиях, конкурсах самодеятельности, школьных праздниках. Со слов семиклассника одной из школ, об учащемся с ОВЗ, который недавно стал членом Детского Клуба: «Раньше был робким, боялся учителей, избегал контакта с детьми, сейчас после вступления в Клуб стал ярким лидером и активным членом школьного детского клуба.

Учителя рассказали о выпускнике школы с двигательным нарушением, который занимал должность президента школы. Такие примеры важны для детей, так как могут стать вдохновляющим и мотивирующим для успеха и стойкости.

Большинство учеников указывали на тот факт, что дети с ОВЗ стали открыты к общению, охотно делятся своими тайнами и позволяют другим детям стать их сообщниками в делах. Дети заявляют, что с того момента как им была предоставлена возможность узнать лучше друг друга, они узнали много о детях с ОВЗ: что у них есть надежды и мечты, проблемы как и у всех. Они говорят, что ценят их преданность и верность в достижении своей цели, несмотря на болезнь или проблему, они узнали, что дети с ОВЗ имеют неограниченные возможности и способности.

Учителя также рассказывали о возросшем внимании и интересе к детям с ОВЗ, о том, что другие дети высказывают желание помочь им при необходимости, например, помочь добраться до школы, донести портфель, подняться и спуститься по лестнице, если ребенок использует костыли или инвалидную коляску. Дети рассказывают о существовании определенной дистанции, которая существует между учителями и детьми и что они могут помочь установить хорошие взаимоотношения и устранении этого пробела через поддерживающую и доброжелательную стратегию обучения «Дети – детям».

Они заметили, что некоторые дети с ОВЗ имеют лидерские качества, которые не присущи обычным детям, как например смелость в выражении

своей точки зрения, открытость в обсуждении своих прав. Они признают тот факт, что прежде чем «повернуться к ним спиной, сейчас они бы хотели подружиться с ними». Один ученик сказал: «Детский клуб оказал на нас большое влияние на всю нашу жизнь» и остальные ученики поддержали его мнение.

Для повышения участия детей в социальной жизни класса и школы необходимо информировать все школьное сообщество о инклюзивных подходах, тех изменениях, которые необходимо сделать для создания инклюзивной культуры, а именно: изменение отношения между всеми субъектами образования (учителя, родители, дети, члены сообщества) мероприятия по информированию детей о инклюзивных подходах и изменении поведения по отношению к детям. Проблемы и трудности на первой стадии включения изменили восприятие детей, особенно старшеклассников и учителей при совместном процессе обучения.

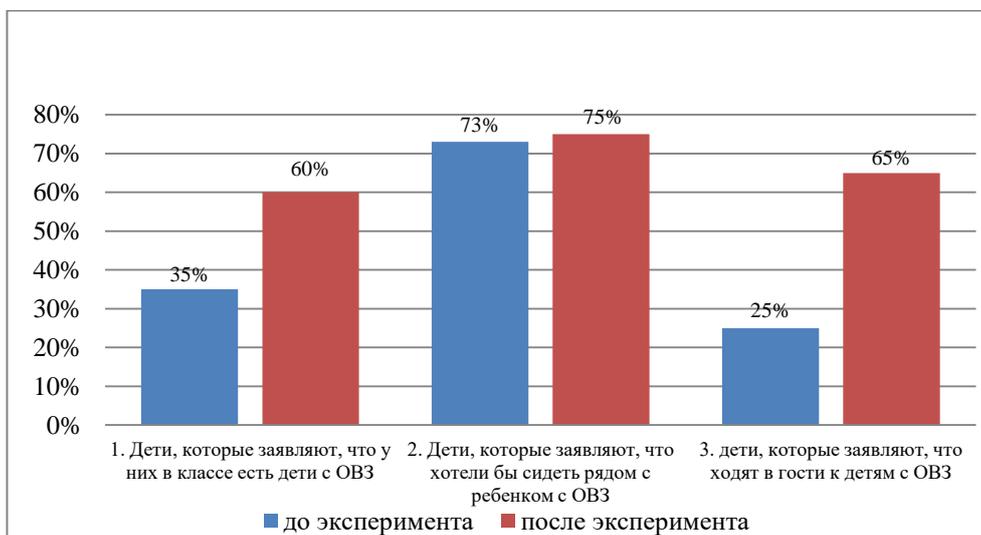


Рис. 3.8. Осведомленность учеников о детях с ОВЗ.

На вопрос: «Знаете ли вы, как дети с ОВЗ добираются до школы?» на 16% снизилось число детей на формирующем этапе; на следующий вопрос: «Хотели бы вы сидеть с ребенком с ОВЗ за одной партой?», на 3% увеличилось число детей, ответивших положительно на этот вопрос, что

говорит о незначительных изменениях в ответах детей. В целом, как видно из результатов опроса в сознании современных школьников доминируют социальная модель инвалидности, дети знают о проблемах и готовы поддерживать и помогать детям с ОВЗ. Увеличилось количество детей (на 40%) желающих поддерживать близкие дружеские отношения с детьми с ОВЗ. Возможно, данные ответы позволяют судить, о нейтральном отношении всех детей к ученикам с ОВЗ, их толерантности и равноправии. Многие дети не выделяют учеников с ОВЗ из общего контингента школьников, в силу своей детской толерантности .

Участие во внешкольных мероприятиях, в частности в деятельности вновь созданного Детского клуба является важным педагогическим условием для успешной социализации школьников. Создание и функционирование Детских клубов на базе 25 общеобразовательных школ в шести районах демонстрирует готовность школы к созданию благоприятных условий для активного участия детей в школьном самоуправлении и неформальной социальной жизни. Детский клуб как неформальная школьная организация расширяет социализирующий потенциал школы, помогает продвигать идеи инклюзивного образования через стратегию “Дети –детям”, тренинги по правам ребенка, лидерству и толерантности.

Таким образом по данному критерию, мы получили следующие результаты: на констатирующем (КЭ) этапе только 14% опрошенных детей с ОВЗ и 16% здоровых детей указали на функционирование Детского клубов в школе, (КЭ) 5% детей с ОВЗ ответили, что они являются членами Детского клуба, (КЭ) 20% всех детей указали, что некоторые из их числа- это дети с ОВЗ. Если сравнить данные полученные в результате формирующего эксперимента (ФЭ), они выглядят следующим образом: преобладающее большинство детских ответов (85% детей с ОВЗ и 90% здоровых детей) из 25 школ ответили, что в школах работают Детские клубы. 75% детей с ОВЗ подтвердили, что они являются членами Детского клуба. Соответственно, 72% детей без нарушений

указали, что они могут среди всех детей определить детей с нарушениями в развитии. Таким образом мы видим значительную разницу в ответах о осведомленности детей о функционировании детских клубов.

Начиная с апреля 2014 года, у детей появилось больше информации о учениках с ОВЗ, и вероятно это из-за участия детей в Детских клубах. На констатирующем этапе эксперимента детям был задан вопрос: *«Знаете ли вы кто такие дети с ОВЗ, есть ли у вас в классе такие дети и хотели бы вы с ними взаимодействовать?»* на 21% возросло количество детей, ответивших, что в классе есть дети с ОВЗ. Это произошло, по нашим предположениям, из-за повышения участия детей в кампаниях по повышению информированности школьного сообщества о инклюзивном образовании, включение детей с ОВЗ в формальные, школьные и внешкольные, спортивные мероприятия, праздники, улучшение выявления и диагностики детей в районах, увеличения количества детей с ОВЗ в школах. На данный феномен повлияло увеличение количества выявленных детей в районе, улучшение методов диагностики детей групп риска и включение их в общую систему образования.

В рамках эксперимента были проведены различные мероприятия по развитию инклюзивной среды и культуры, в том числе посещения на дому детей, которые по микро участку зарегистрированы в школе, но в силу ограниченных возможностей ее не посещают. По результатам исследования, выявлено увеличение количества посещаемых на дому детей: на 37% начиная с 2014 года по 2016 год. Обучающиеся на дому дети активно участвуют во внешкольных мероприятиях: информационных кампаниях, с участием известных людей с ОВЗ (артистов, известных общественных деятелей, политиков, дизайнеров, бизнесменов).

Детям задавался вопрос: *«Каким ты видишь свое будущее, кем бы ты хотел стать во взрослой жизни?»* для того, чтобы они могли строить планы на будущее, связанные со своей социальной и личной перспективой. Хотя процентное соотношение детей, которые ответили на вопрос: *«Кем бы вы*

хотели стать в будущем?» снизилось с (КЭ) 93% до (ФЭ) 81% их ответы позволяют сделать вывод о том, что дети мечтают о своей реализации в будущем через активное участие в жизни своего сообщества. Почти все ответы детей с ОВЗ связаны с будущей профессией, которую они конкретно называют: инженер, бизнесмен, учитель математики, врач, водитель, танцовщица, художник, шахматист.

Существенным показателем психосоциального благополучия ребенка является его чувство принадлежности к группе и дружба со сверстниками.

На вопрос: «Есть ли у тебя друзья и сколько их?», дети отвечали: «По крайней мере, один друг у меня есть» и в большинстве случаев несколько друзей. Только двое учеников с ОВЗ на вначале эксперимента ответили, что у них нет друзей, они одиноки.

Почти все без исключения дети с ОВЗ выразили большое желание ходить в школу. Процентное отношение всех респондентов с ОВЗ не изменилось вначале опроса (КЭ – 86%) и в конце исследования (ФЭ – 85 %). Из всех учеников, только двое в конце эксперимента ответили, что они не хотят ходить в школу. Важно отметить, что эти двое учеников испытывают в школе специфические трудности (плохое отношение учителей и детей, слабые достижения в школе, когнитивные трудности, негативные чувства, поведенческие нарушения), которые вероятно являются прямой причиной нежелания ходить в школу.

Данные индивидуального интервью с родительницей: По словам мамы Салики, ученицы 9 класса (у девочки ДЦП): «Раньше мы ее сильно опекали, боялись отпускать ее одну в школу, сейчас Салика стала самостоятельной, занимается танцами, вышиванием бисером, ей нравится общаться с девочками. «Раньше Салика была замкнутая, не общалась со сверстниками, стеснялась. После того, как она приняла участие на тренингах по правам детей, она сильно изменилась, стала более открытой, общительной. Я очень рада за Салику, и мне стало спокойно на душе».

Если сравнить ответы детей на этапе констатирующего и формирующего экспериментов, мы увидим следующую картину: чуть больше 50% детей как вначале так и в конце исследования сказали, что не испытывают никаких трудностей в школе. Остальные ученики испытывают ряд трудностей психологического, социального и физического плана.

С целью оценки уровня социализации детей в инклюзивной школе через реализацию педагогической модели мы поставили задачу выявить и проверить степень социализированности учеников 7-8 классов и членов Детского Клуба. Для этого были определены критерии социализированности ученика в школе: социальная адаптированность, социальная автономность, активность, приверженность детей гуманистическим нормам жизнедеятельности и нравственных навыков.

Первый критерий – социальная адаптированность включает в себя знания, навыки и умения и установки, необходимые для реализации себя в различных сферах деятельности, необходимой на данном возрастном этапе образования. Социальная автономность означает наличие устойчивого поведения в социальном взаимодействии, наличие своих установок и целей для достижения, умение творчески подходить к решению проблем и жизненных вопросов, креативность, поведенческая автономия. Социальная активность подразумевает готовность личности к активному социальному действию для изменения и преобразования образовательной и социальной среды, умение находить решения в постоянно меняющейся ситуации, мера согласованности самооценки и притязаний человека с его возможностями и реалиями социальной среды, сфера приобщения на внешнее «надо», т.е. приобщение к должному.

Возможность достижения желаемого результата определяется не только ясным пониманием хода и условий реализации жизненного плана, но и психологической готовностью ученика к тому или иному действию. Характерные для личности способы решения социальных проблем, как и

система ценностей, с которой они соотносятся, формируется в ходе практической деятельности ребенка и его общения с окружающими людьми.

Первый критерий оценивался через проведение опроса, беседы, фокус групповых дискуссий и наблюдений за детьми в процессе различных видов деятельности. В формальной и неформальной ситуации общения. По результатам опроса можно судить о росте социально успешных навыков у детей обученной группы на этапе формирующего эксперимента – 78,5% (ФЭ) детей против 26,3% (КЭ). Основные теоретические знания и практически навыки социальных отношений дети получали в процессе совместной деятельности в неформальном детском клубе, они решали проблемы и задачи через обсуждение в малых группах, в парах, вырабатывали пути решения проблем социального плана, ролевое взаимодействие, театральные постановки и драматизации, защиту социальных проектов, участие в разработке социального ролика.

Таблица 3.3. – Формирование социально успешных навыков взаимодействия

Констатирующий этап			
Группа	Недостаточный	Приемлемый	Успешный
ЭГ	8,5%	41,2 %	50,3%
КГ	59,8%	30,7 %	9,5%
Формирующий этап			
Группа	Недостаточный	Приемлемый	Успешный
ЭГ	4 %	17,5 %	78,5%
КГ	9,2%	64,5 %	26,3%

Проверка уровня социализации у детей проводилась в два этапа: на этапе констатирующего эксперимента оценивались выше приведенные критерии у учеников 7 А, 7 Б, 7 В и 8 А, 8 Б, 8 В классов, детей участвующих в деятельности Детского клуба в течение двух лет эксперимента (до и после

обучения и внедрения модели инклюзивная школа). На первом этапе было выявлено первичное состояние у детей перечисленных качеств.

Процедура исследования состояла в следующем: детям было предложено ответить на 20 вопросов в списке и оценить каждый ответ по 4 балльной шкале (0-4 балла). Каждый критерий подсчитывался отдельно и оценивался соответственно по следующей схеме: 0-2 баллов – низкий уровень, 2-3 баллов – средний, 3-4 – высокий.

Процедура обработки заключалась в подсчете баллов, самостоятельно оцененных школьниками и выводе данных по критериям.

На основании полученных данных можно констатировать, что произошли позитивные изменения в уровне социализированности у семиклассников: увеличился высокий уровень на 31 % (социальная адаптированность), за счет снижения среднего на 13,3 %. В нижеприведенных таблицах приводятся полученные данные (Таб. 5-8).

Таким образом, можно сделать вывод, что большинство детей в школе имеют достаточный уровень и опыт социализированности, полученный ими в семье, школе. На уровень адаптированности, социальной активности и автономности влияет среда как важный фактор воспитания личности ребенка. Если мы хотим видеть успешного выпускника, готового к самостоятельной жизни в обществе, мы должны изменить траекторию развития, обучения и воспитания в сторону личности ребенка как субъекта воспитания и образования и направлять его энергию на самостоятельное и активное познание, взаимодействие с взрослыми, активную деятельность.

Таблица 3.4. – Социальная адаптированность (в%)

Группы	7 классы			8 классы			Детский клуб		
	Кон ст.	Фор мир.	Разн.	Конс т.	Фо рм ир.	Разн.	Ко нст .	Фо рми р.	Разн.
Низкий	21,8	15,7	-20	10	6,6	3,4	5	0	-5

Средний	66,6	53,3	-13,3	71,6	55	-16,6	95	30	-65
Высокий	11,6	31	19,4	18,4	38,4	20	0	70	70

По восьмиклассникам мы получили следующие результаты: произошло снижение низкого, среднего и высокого уровней социальной адаптированности на 3.4%, 16.6%, 7.7%. У семиклассников низкий уровень увеличился на 20%, средний уровень снизился на 13.3%, в то время как высокий уровень повысился на 36.6%, что подтверждает повышение уровня социальной адаптированности у семиклассников, чем у восьмиклассников.

Таблица 3.5. – Социальная автономность (в%)

Этапы	7 классы			8 классы			Детский клуб		
	Конст.	Формир.	Разн.	Конст.	Формир.	Разн.	Конст.	Формир.	Разница
Низкий	15	18,3	3,3	11,6	8,3	-3,3	0	0	0
Средний	45	40	-5	75	55	-20	95	45	50
Высокий	40	41,7	1,7	13,4	36,7	23,3	5	55	50

По критерию социальной автономности у семиклассников произошло повышение низкого уровня на 3,3%, снижение среднего уровня на 5%, высокий уровень возрос на 16,6%. У восьмиклассников низкий и средний уровень снизился на 3,3%, 20%, вырос высокий уровень социальной автономности на 23,3%. У членов Детского клуба этот показатель вырос на вырос высокий уровень на 50%, что говорит о высоком уровне социальной автономности обученных детей из клуба и остальных детей, что показывает хороший уровень контролируемого поведения в социуме, нацеленность на свои цели и мотивы и их достижение, достаточно высокую самооценку и стабильность в социальном взаимодействии.

Таблица 3.6. – Социальная активность (в %)

Этапы	7 классы			8 классы			Детский клуб		
	Конст.	Формир.	Разн.	Конст.	Формир.	Разн.	Конст.	Формир.	Разница
Низ.	8,3	5	-3,3	13	6,7	-6,3	0	0	0
Сред.	56,6	15	-41,6	45	43,3	-1,7	75	15	-60
Выс.	36,6	76,6	40	42	50	8	25	75	50

Критерий социальной активности предполагает готовность к ученика к социально активным действиям в той образовательной среде, где он может преобразовать ее в лучшую сторону, влиять на социальную активность других членов коллектива, менять траекторию социального воздействия и коммуникации. По этому критерию видим следующую картину: у семиклассников вырос показатель высокого уровня социальной активности на 40%, средний уровень данного критерия снизился на 36,7 %, низкий на 3,3%, что говорит о возросшей социальной активности детей. У восьмиклассников снизился низкий и средний уровень на 6,3 % и 1,7%, в то время как высокий уровень вырос на 8 %, что показывает активизацию социальной активности и готовность восьмиклассников брать ответственность за себя и свою роль в коллективе сверстников. Члены Детского клуба демонстрируют высокую готовность к активной социальной деятельности, которая выросла на 50%.

Таблица 3.7. – Приверженность гуманистическим и нравственным нормам

Этапы	7 классы			8 классы			Детский клуб		
	Конст.	Формир.	Разн.	Конст.	Формир.	Разн.	Конст.	Формир.	Разница
Низкий	13,3	0	-13,3	16,6	15	1,6	0	0	0
Средний	43,3	20	-23,3	43,3	20	23,3	40	0	-40
Высокий	43,4	80	36,6	40,1	65	-24,9	60	100	40

По критерию приверженность гуманистическим и нравственным нормам, у семиклассников снизился низкий и средний уровень на 16,6% и 23,3%, а высокий уровень возрос на 53,4%. У восьмиклассников эти уровни снизились соответственно на 3,4% и 18,3%, высокий вырос на 23,3%. У членов детского клуба высокий уровень вырос на 40%, что говорит о высокой приверженности членов детского клуба гуманистическим и нравственным целям.

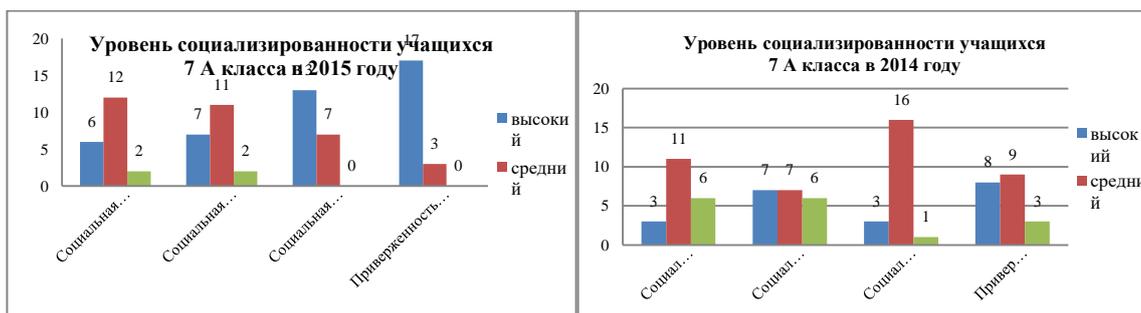
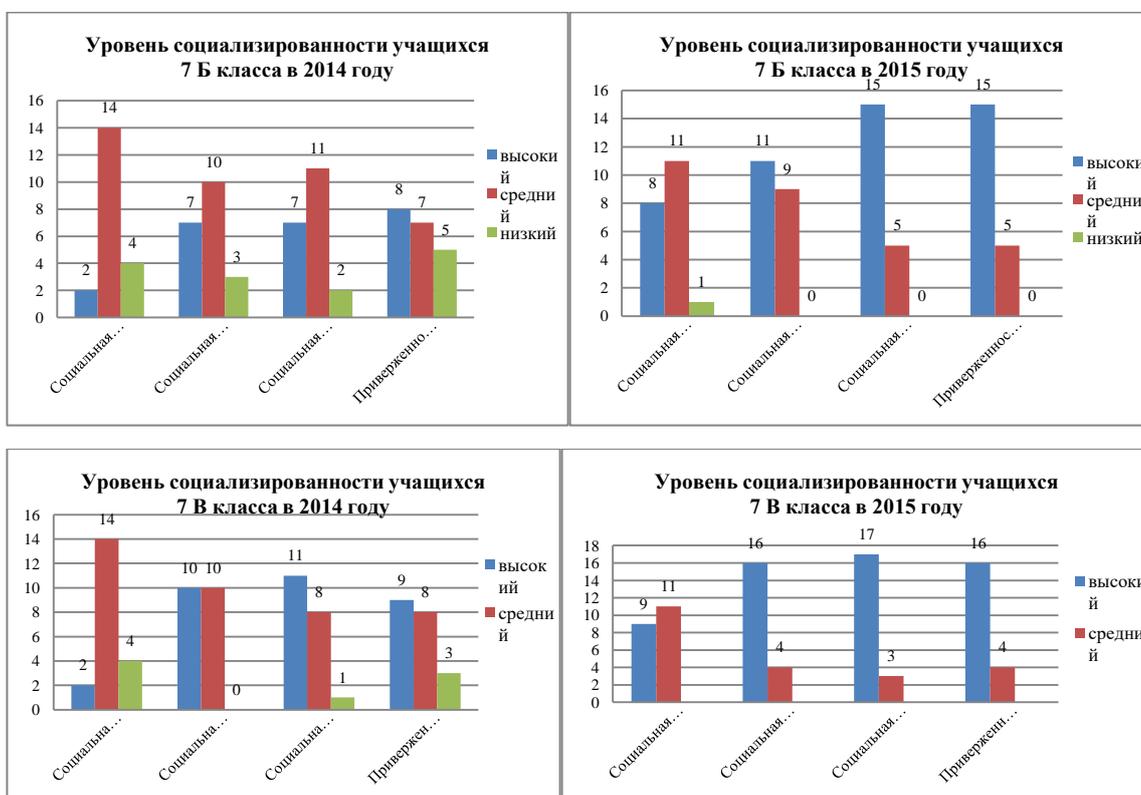


Рис.3.9. Уровни социализации учащихся 7 классов (2014-2015 гг.)



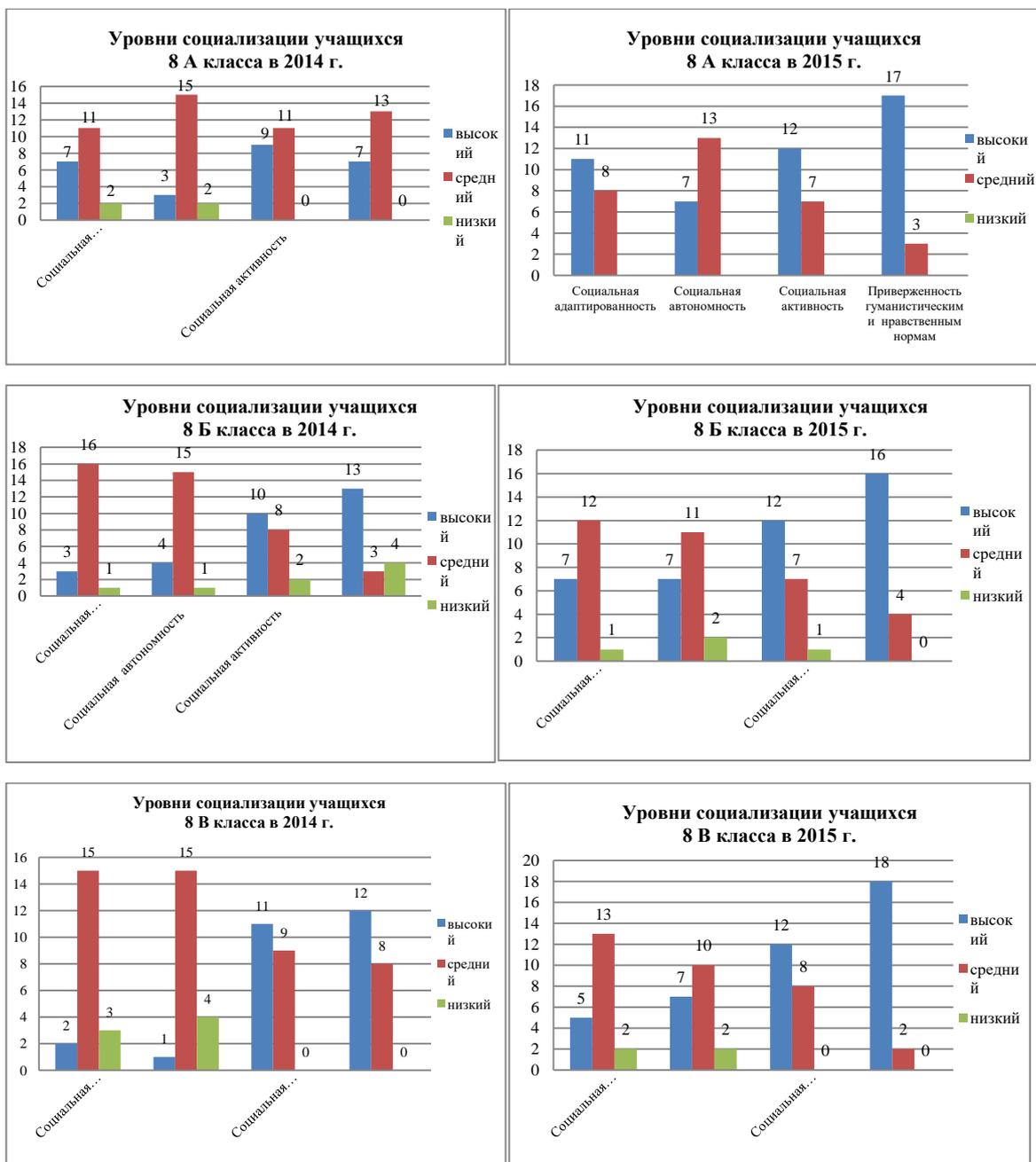


Рис. 3.10. Уровни социализации учащихся 8 классов (2014-2015 гг.)

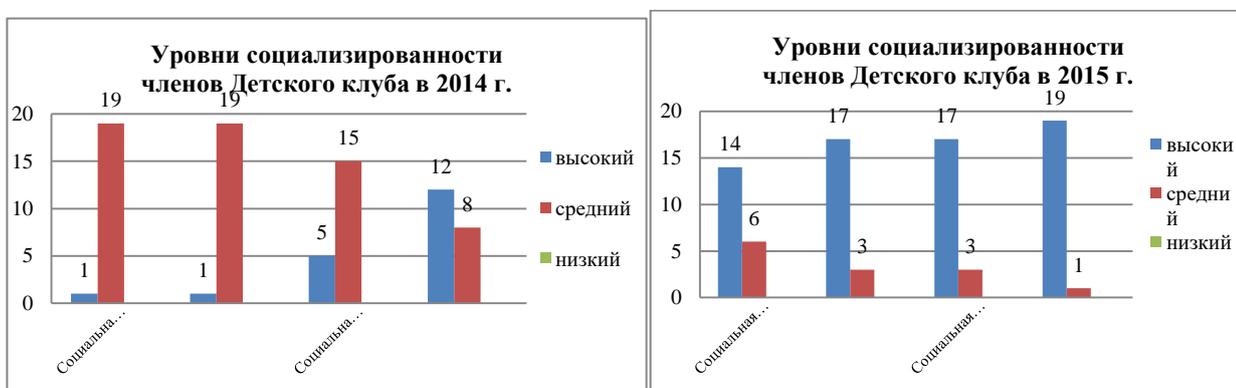


Рис. 3.11. Уровни социализации членов Детского клуба.

Увеличение уровня по четырем критериям социализации в данной группе объясняется активным участием восьмиклассников в деятельности Детского клуба, планировании и проведении мероприятий, обучающих тренингах, совместной деятельности с учителями, подготовке и проведении информационных кампаний, разработке и создании мультфильма и социального ролика. Они были вовлечены в совместные с родителями и учителями организационные мероприятия как на уровне школы, так и на районном уровне. На тренингах по ознакомлению с Конвенцией о правах ребенка, лидерству, коммуникативным навыкам, правилам поведения детям предлагалось самостоятельно принимать решения в рамках ролевого взаимодействия, семинарах, праздниках, школьных соревнованиях, проблемных задач практического характера, предполагающих перенос опыта в жизнедеятельность в школе и сообществе. Уровень социализации учеников 7 классов по всем 4 показателям также вырос по сравнению с начальным, так как они прямо и косвенно принимали участие на всех школьных мероприятиях, тренингах, семинарах, спартакиадах, информационных мероприятиях наравне с другими детьми.

Таблица 3. 8. – Сравнительные результаты 7 и 8 классам (в%)

Группа	7 классы			8 классы		
	Этапы		Разн.	Конст.	Формир.	Разн.
Низкий	29,2	8,1	15,6	8,3	10,1	1,8
Средний	54,2	0,5	1,8	50,3	51,5	1,5
Высокий	16,6	2	-6	15	7,3	7,7

Полученные данные свидетельствуют о росте высокого уровня социализации у восьмиклассников (на 14,7%), рост среднего уровня на 23,2%, и снижение низкого уровня на 9,6%. Данная статистика указывает на эффективность проведенного эксперимента, так как участники контрольной группы демонстрируют хорошие показатели по данному критерию. По

Детскому клубу мы видим следующую картину: высокий уровень возрос на 55%, средний уровень понизился на 53,7% за счет увеличения высокого, а низкий снизился на 5%.

В результате формирующего эксперимента в экспериментальной и контрольной группе произошли изменения. Повысился высокий уровень социализации у восьмиклассников (КГ) на 14.7% и снизился низкий уровень на 9,6%. В экспериментальной группе (ЭГ) также повысился высокий уровень на 55% и снизился низкий уровень на 7%, что объясняется эффективностью проведенных мероприятий (тренинги, информационные кампании, разработка ролика). В двух группах детей произошло снижение значений по среднему уровню на 23,2% у восьмиклассников (КГ) и у членов Детского клуба на 53,7% (ЭК) за счет увеличения показателей по среднему уровню.

Таким образом, можно сделать вывод, что в Детском клубе, где проводились тренинги, совместная деятельность по стимулированию социальной активности, толерантности, социальные мероприятия значительно вырос уровень социализации по сравнению с контрольным классом. В контрольной группе учеников также произошли положительные изменения: на 14.7% увеличилось количество детей с высоким уровнем социализации, на 9.6% снизилось количество детей с низким уровнем социализации.

Таблица 3.9. – Сравнительные данные по восьмиклассникам и членами Детского клуба (в %)

Констатирующий этап				
Уровни	8 класс (КГ)	G	Детский клуб (ЭГ)	G
Высокий	29,2	-	21,8	-
Средний	54,2	-	74,7	-
Низкий	16,6	-	53,5	-
Формирующий этап				

Уровни	8 класс (КГ)		Детский клуб (ЭГ)	G
Высокий	49,4	-	77,5	55,7
Средний	35,6	-	22,5	-53,7
Низкий	15	-	0	5

Сравнительный анализ двух групп дает возможность судить об успешности проведенного эксперимента по апробации модели инклюзивная школа по социализации детей в школе. Для подтверждения и проверки количественных данных был проведен метод математической статистики Критерий Хи-квадрат ($23,5 \geq 13,82$) при вероятности допустимой ошибки 0,001 (число степеней свободы $m-1=2$).

Таким образом, можно констатировать, что в результате эксперимента произошла положительная динамика в уровне социализации учащихся школы, что доказывает эффективность реализованной педагогической модели и условий ее реализации.

ВЫВОДЫ ПО ТРЕТЬЕЙ ГЛАВЕ

Современные тенденции школьного образования предъявляют высокие требования к социализации личности детей. Школа в качестве института социализации должна менять парадигму образования в сторону гуманистических подходов, основанных на личностно-ориентированных методах обучения. Инклюзивное образование как социальный феномен наиболее подходящий способ социализации детей в школе для всех детей, в том числе и детей групп риска. В Кыргызской Республике инклюзивное образование рассматривается как приоритетное направление образовательной политики государства.

Социальная концепция инклюзивного образования предполагает трансформацию ценностных и нравственных ориентиров общества в сторону принятия разнообразия детей, которое должно рассматриваться педагогической

общественностью как главный принцип и ресурс для позитивных изменений в школьном сообществе. Педагогическая модель инклюзивной школы, реализуемая в 25 общеобразовательных школах Кыргызстана способствует эффективности процесса социализации детей, что подтверждается проведенным педагогическим экспериментом.

Инклюзивное образование охватывает все социальные процессы школы: создается физическая школьная инфраструктура, адаптированная под любого ребенка, образовательная и педагогическая среда, отвечающая различным образовательным потребностям детей. Такая среда возможна при тесном сотрудничестве с родительским сообществом, в командном взаимодействии всех участников образовательного процесса. Изменения должны коснуться не только среды, но и людей, готовых изменяться вместе с детьми, взрослыми, педагогами.

Педагог в инклюзивной школе- важное условие для успешности процесса внедрения инклюзивного образования. Критерии педагога в инклюзивной школе: гибкость, толерантность, осознанность, рефлексия, эмпатия и эмоциональность, конгруэнтность, готовность постоянно совершенствовать свою компетентность. Педагог это фасилитатор, помогающий детям учиться и направляющий их обучение. Он организывает обучение, основанное на сотрудничестве и взаимодействии с другими. В процессе совместной деятельности у детей появляется личный социальный опыт, и на его основе отношение к сверстникам. В этом случае происходит принятие другого человека как личности.

Формирование инклюзивной культуры, основанной на открытой и доверительной коммуникации всех участников процесса образования –основа образования. Педагогические условия социализации в инклюзивной школе формируются в процессе конструктивного диалога, построения реального взаимодействия и при поддержке местного сообщества, родителей.

ВЫВОДЫ И ПРАКТИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ

Проведенное исследование по выявлению педагогических условий социализации детей в школе через инклюзивное образование демонстрирует научную обоснованность и подтверждает правомерность выдвинутых предположений о том, что эффективная социализация детей в школе возможна при создании и реализации специальных педагогических условий, что позволило сделать следующие выводы:

1. Задача современной школы – формирование социально активной, самостоятельной, организованной, ответственной, творческой личности ученика способного принимать самостоятельные решения и возможность расширения своего потенциала. Инклюзивное образование как социальный феномен и социализирующий институт предоставляет каждому ребенку возможность эффективной социализации, адаптации и индивидуализации, способствующей реализации потенциала.

2. В результате анализа литературных источников и обобщения практического опыта зарубежных и отечественных исследований были определены методы выявления педагогических условий и дана характеристика педагогических условий эффективной социализации личности ребенка через инклюзивные подходы. А именно: создание доступной доброжелательной среды, повышение инклюзивной компетенции педагогов, расширение социализирующего потенциала школы через работу Детских клубов, вовлечение родителей и сообщества в процесс социализации детей.

3. Основанная на гуманистическом и социальном подходе, реализованная педагогическая модель инклюзивной школы, представляет процесс поэтапного включения в процесс образования и социализации всех детей, формирование инклюзивной культуры, внедрение инклюзивной практики и совершенствование инклюзивной политики. Данная модель, воздействуя на образовательную среду школы, предполагает изменение культурных ценностей школы, повышение инклюзивной компетенции педагогов, вовлечение семьи и

сообщества в процесс образования, активное включение детей в социально преобразующую деятельность школьного сообщества (детей, родителей, учителей).

4. Анализ результатов экспериментальной проверки эффективности разработанной педагогической модели инклюзивной школы и условий ее реализации, подтверждает готовность учителей (24%) к принятию всех детей, улучшение физической инфраструктуры на 58%, повышение уровня инклюзивной компетенции у учителей на 35%; усиление социальной активности родителей на 9%, на 57,7% повысился высокий уровень социализированности детей в экспериментальной группе. Все это говорит о успешности проведенного эксперимента. Эти данные выражаются в способности находить баланс между требованиями общества и своими личными ценностями, и предпочтениями, социальной активностью, выражающейся в готовности к социально активной деятельности и социальным отношениям для преобразования окружающей и образовательной среды, развития творчества, самостоятельности и ответственности.

Сравнительный анализ двух групп позволяет судить об успешности проведенного эксперимента по апробации модели инклюзивной школы.

На основании полученных экспериментальных данных и теоретических предпосылок были разработаны следующие **практические рекомендации**:

— организовать курсы повышения квалификации педагогов школ по инклюзивному образованию для формирования инклюзивной компетенции педагогов, специалистов в образовании и всех заинтересованных лиц во включении детей в образовательный процесс и их успешной социализации в общество;

— обогащать социокультурную среду школы через организацию разнообразной кружковой деятельности и неформальных детских клубов, расширяющих социализирующий потенциал школы для эффективного протекания процесса адаптации, автономизации, повышения социальной

компетентности, ответственности, творчества и самостоятельности в решении проблем, самореализации для целостного формирования личности ученика;

— информировать школьное сообщество (педагогов, родителей, детей) о инклюзивных подходах, законодательно-правовой базе инклюзивного образования, личностно-ориентированных технологиях, направленных на включение всех детей;

— вовлекать родителей, местное сообщество, органы власти в процесс формирования инклюзивной культуры, усиления социального взаимодействия между родителями, детьми и учителями, что способствует активизации школьного сообщества и приведет к социальным действиям с целью позитивных изменений для детей.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абрамова, Г.С. Возрастная психология [Текст]: учебник для студентов / Г.С. Абрамова. – М.: Академический Проект, 2001. – 704 с.
2. Абульханова-Славская, К.А. Личность в процессе деятельности и общения. Психология личности [Текст]: в 2 т. / К.А. Абульханова-Славская. – М., 1991.
3. Аверин, В.А. Психология детей и школьников [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://psyera.ru>
4. Авраимова, Е. Первоклассники и их родители: жизнь по новым правилам [Текст] / Е. Авраимова // Вестник общественного мнения. – 2013. – №1 (114). – С. 110-118.
5. Алёхина, С.В. Психолого-педагогические исследования инклюзивного образования в практике подготовки магистрантов [Текст] / С.В. Алёхина // Психологическая наука и образование. – 2015. – Т. 20. – №3. – С. 70-78.
6. Алёхина, С.В. Инклюзивная образовательная практика как объект психолого-педагогических исследований [Текст] / С.В. Алёхина // Материалы II Международной научно-практической конференции «Инновационный потенциал субъектов образовательного пространства в условиях модернизации образования» (г. Ростов-на-Дону, 24-25 ноября 2011 г.). – Ростов на-Дону, 2011. – 757 с.
7. Алёхина, С.В. Принципы инклюзии в контексте изменений образовательной практики [Текст] / С.В. Алёхина // Психологическая наука и образование. – 2014. – №1. – С. 5-16.
8. Алёхина, С.В. Инклюзивное образование: от образовательной политики к образовательной практике [Текст] / С.В. Алёхина // Психолого-педагогические основы инклюзивного образования: коллективная монография. – М.: Буки Вуди, 2013. – С. 5-19.

9. Алиева, М.Ж. Социализация детей трудовых мигрантов в образовательной среде Кыргызстана [Текст]: дис. ... канд. социол. наук / М.Ж. Алиева. – Бишкек, 2013.
10. Алимбеков, А. Теория и практика этнопедагогической подготовки учителя в системе высшего педагогического образования [Текст]: дис. ... д-ра пед. наук / А. Алимбеков. – Бишкек, 2010.
11. Алымкулов, А.Т. Социальные институты в социализации молодежи Кыргызстана [Текст]: дис. ... канд. социол. наук / . – Бишкек, 2015.
12. Алышбаева, Д.Т. Трудное детство как фактор девиантного поведения подростков [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / Д.Т. Алышбаева. – Бишкек, 2006.
13. Аманова, Г.М. Формирование речевой компетенции учащихся 5 класса кыргызской школы при обучении кыргызскому языку [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / Г.М. Аманова. – Бишкек, 2016.
14. Амиргалина, Н.М. Педагогические условия формирования профессиональных качеств учащихся колледжей при изучении естественнонаучных дисциплин [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / Н.М. Амиргалина. – Бишкек, 2016.
15. Амонашвили, Ш.А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса [Текст] / Ш.А. Амонашвили. – Минск, 1990. – 559 с.
16. Ананьев, Б.Г. О проблемах современного человекознания [Текст] / Б.Г. Ананьев. – М.: Наука, 1977. – 379 с.
17. Андреева, Г.М. Социальная психология [Текст] / Г.М. Андреева. – М., 1988.
18. Антропова, М.В. Физиолого-гигиенические требования к организации режима учащихся в школах продленного дня [Текст] / М.В. Антропова // Советская педагогика. – 1997. – №1. – С. 25-27.
19. Артюшенко, Н.П. Организационно-педагогические условия обучения детей с ОВЗ средствами инклюзивного образования [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / Н.П. Артюшенко. – Томск, 2010.

- 20.** Асанбекова, Д.Ж. Формирование нравственно-эстетической культуры старшеклассников в воспитательном пространстве семьи и школы [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / Д.Ж. Асанбекова. – Бишкек, 2016.
- 21.** Асипова, Н.А. Социально-педагогические факторы развития и становления подростка [Текст] / Н.А. Асипова // Вестник КНУ им. Ж. Баласагына. – Бишкек, 2004. – С.6.
- 22.** Асипова, Н.А. Успешная социализация школьников как фактор повышения успеваемости [Текст] / Н.А. Асипова // Известия ВУЗов. – Бишкек, 2004. – №6.
- 23.** Бабаева, А.Д. Развитие нравственной воспитанности старшеклассников в процессе учебной и внеучебной деятельности [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / А.Д. Бабаева. – Бишкек, 2010.
- 24.** Бакулевская, С.С. Становление интеллектуально-творческой деятельности старшеклассника в процессе решения эвристических задач [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / С.С. Бакулевская. – Волгоград, 2001. – 162 с.
- 25.** Беличева, С.А. Основы превентивной психологии [Текст] / С.А. Беличева. – М., 1993.
- 26.** Беляков, В.В. Сиротские детские учреждения России [Текст]: Исторический очерк / В.В. Беляков. – М., 1993.
- 27.** Бердяев, Н.А. О назначении человека. Мир философии [Текст]: книга для чтения / Н.А. Бердяев. – М., 1991. – С. 250-256.
- 28.** Берков, В.Ф. Культура диалога [Текст]: учебное пособие / В.Ф. Берков, Я.С. Яскевич. – М., 2002.
- 29.** Беспалько, В.П. Слагаемые педагогической технологии [Текст] / В.П. Беспалько. – М., 1989. – 190 с.
- 30.** Бетти, Э. Толерантность – дорога к миру [Текст] / Э. Бетти. – М.: Бонфи, 2001. – 304 с.

- 31.** Бийназарова, Н.С. Использование средств драматизации в развитии коммуникативных способностей студентов [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / Н.С. Бийназарова. – Бишкек, 2016.
- 32.** Битянова, А.М. Школьный психолог: идея психолого-педагогического сопровождения [Текст] / А.М. Битянов // Директор школы. – 1997. – №3. – С. 412.
- 33.** Богданова, О.С. Этические беседы с подростками [Текст]: книга для учителя / О.С. Богданова. – М., 1987. – 189 с.
- 34.** Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте [Текст] / Л.И. Божович. – М., 1968. – 464 с.
- 35.** Божович, Л.И. Проблемы формирования личности [Текст] / Л.И. Божович. – М., 1995. – 352 с.
- 36.** Бордовская, Н.В. Педагогика [Текст]: учебник / Н.В. Бордовская. – СПб, 2000.
- 37.** Бордовская, Н.В. Диалектика педагогического исследования [Текст]: монография / Н.В. Бордовская. – М.: КНОРУС, 2016. – 512 с.
- 38.** Бочарова, В.Г. Педагогика социальной работы [Текст] / В.Г. Бочарова. – М.: Ариус, 1994.
- 39.** Брызгалова, С.О. Разработка муниципальной модели интегрированного обучения детей с ограниченными возможностями на основе системно-комплексного подхода [Текст] / С.О. Брызгалова. – Екатеринбург, 2007.
- 40.** Бузурманкулова, Ж.А. Организационно-педагогические условия воспитания ответственного отношения к собственному здоровью у школьников [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / Ж.А. Бузурманкулова. – Бишкек, 2011. – 191 с.
- 41.** Бут, Т. Показатели инклюзии [Текст]: практическое пособие / Т. Бут, М. Эйнскоу. – М.: Перспектива, 2007. – 124 с.
- 42.** Буянов, М.И. Ребенок из неблагополучной семьи: записки детского психиатра [Текст] / М.И. Буянов. – М., 1998.

- 43.** Василькова, Ю.В. Методика и опыт работы социального педагога [Текст] / Ю.В. Василькова. – М., 2001. – 160 с.
- 44.** Василькова, Ю. В. Социальная педагогика [Текст] / Ю.В. Василькова. – М., 2000.
- 45.** Виноградова, М.Д. Коллективная познавательная деятельность и воспитание школьников [Текст] / М.Д. Виноградова. – М., 1977.
- 46.** Внутришкольное управление: вопросы теории и практики / Под ред. Т.И. Шаповой – М., 1991. – 148 с.
- 47.** Волков, Б.С. Детская психология: Психологическое развитие ребенка до поступления в школу [Текст] / Б.С. Волков, Н.В. Волкова. – М., 1994. – 445 с.
- 48.** Волков, И.П. Социальная психология малых групп и коллективов [Текст]: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / И.П. Волков. – Л., 1978. – 22 с.
- 49.** Воронина, Г.А. Дидактические основания отбора содержания образования в профильных классах [Текст] / Г.А. Воронина. – М., 2003.
- 50.** Воронцов, Н.Б. Социальная ответственность: понятие и структура [Текст] / Н.Б. Воронцов // Проблемы познания социальных явлений. – Саратов, 1973. – С. 12-24.
- 51.** Выготский, Л.С. Проблема культурного развития ребенка [Текст] / Л.С. Выготский // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. – 1991. – №4. – С. 5-18.
- 52.** Выготский, Л.С. Вопросы детской психологии [Текст] / Л.С. Выготский. – СПб, 2004. – 224 с.
- 53.** Выготский, Л.С. Педагогическая психология [Текст] / Л.С. Выготский. – М., 1991. – 479 с.
- 54.** Выготский, Л.С. История развития высших психических функций Собрание сочинений [Текст]: в 6 т. / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1983. – Т.3. – 368 с.

- 55.** Галагузова, М.А. Социальная педагогика: курс лекций [Текст]: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / [М.А. Галагузова и др.]. – М., 2001. – 416 с.
- 56.** Газман, О.С. Педагогическая поддержка детей в образовании как инновационная проблема / О.С. Газман // Новые ценности образования: десять концепций и эссе. – М.: Инноватор, 1995. – Вып. 3. – С. 58-63.
- 57.** Гегель, Г.В. Философия истории [Текст]: сочинения / Г.В. Гегель. – М.-Л., 1935. – Т. 8. – 683 с.
- 58.** Геллер, Г.А. Защищенность личности школьника как проблема школьного воспитания [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / Г.А. Геллер. – Курск, 1997. – 221 с.
- 59.** Голикова, Т.А. Инклюзивное образование: опыт, проблемы, поиски [Электронный ресурс]. http://www.sch1961.ru/work_op.php?id=106
- 60.** Гэри, Б. Социализация в мировом сообществе. Уважение достоинства детей [Текст]: пер. на рус. язык / Б. Гэри // Детство идеальное и настоящее: Сб. работ современных западных ученых. – Новосибирск, 1994. – С. 57-63.
- 61.** Голованова, Н.Ф. Социализация и воспитание ребенка [Текст]: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Н.Ф. Голованова. – СПб: Речь, 2004. – 272 с.
- 62.** Готов ли ваш ребенок к школе? / Под ред. Каменской В.Г. – СПб, 1997. – 108 с.
- 63.** Губанова, М.И. Педагогическое сопровождение социального самоопределения старшеклассников [Текст] / М.И. Губанова // Педагогика. – 2002. – №9. – С. 32-39.
- 64.** Гурова, Р.Г. Социологические проблемы воспитания школьников [Текст]: дис. ... д-ра пед. наук / Р.Г. Гурова. – М., 1979. – 412 с.
- 65.** Дежникова, Н.С. Товарищеская взаимопомощь школьников [Текст] / Н.С. Дежникова, И.Б. Первин. – М., 1981. – 112 с.

66. Джемс, У. Личность. Психология личности [Текст] / У. Джемс. – М., 1982.
67. Джумагулова, Ч.А. Социально-педагогические основы инклюзивного образования в Кыргызской Республике [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / Ч.А. Джумагулова. – Бишкек, 2008.
68. Дюркгейм, Э. Социология [Текст] / Э. Дюркгейм. – М., 1995.
69. Ещеркина, О.А. Организационно-педагогические условия социализации подростков в воспитательном пространстве гимназии [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / О.А. Ещеркина: Волгоград, 2004. – 165 с.
70. Журавлев, В.И. Основы педагогической конфликтности [Текст] / В.И. Журавлев. – М., 1995. – 184 с.
71. Захаров, А.И. Как определить отклонения в поведении ребенка [Текст] / А.И. Захаров. – М., 1986.
72. Захарюта, Н.В. Культурно-историческая концепция Л.С. Выготского – основа предшкольной подготовки [Текст] / Н.В. Захарюта // Начальная школа плюс. До и после. – 2008. – №2. – С. 50-53.
73. Заркенова, Ж.Т. Педагогические условия формирования этнокультурной компетенции у студентов вуза [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / Ж.Т. Заркенова. – Бишкек, 2016.
74. Зимняя, И.А. Компетентностный подход в образовании (методолого-теоретический аспект) [Текст] / И.А. Зимняя // Материалы XIV Всероссийского совещания «Проблемы качества образования». – М., 2004. – Кн. 2. – С. 28-31.
75. Знакомим дошкольников с Конвенцией о правах ребенка: практ. пособие для работников дошкольных образовательных учреждений / Автор-сост. Е.В. Соловьева, Т.А. Данилина, Т.С. Лагода. – М.: АРКТИ, 2003. – 178 с.
76. Иванов, И.П. Энциклопедия коллективных творческих дел [Текст] / И.П. Иванов. – М., 1989.

77. Иванюшина, В.А. Антишкольная культура и социальные сети школьников [Текст] / В.А. Иванюшина, Д.А. Александров // Вопросы образования. – №2. – 2013. – С. 17-21.

78. Инклюзивное образование – путь к толерантному обществу: библиографический указатель / Сост. С.В. Чиннова. – Мурманск, 2012. – 51 с.

79. Казаринова, Н.В. Социология [Текст] / Н.В. Казаринова. О.Г. Филатова, А.Е. Хренов. – М., 2000.

80. Карабалаева, Г.Т. Взаимосвязь семейного и общественного воспитания в современных условиях [Текст]: дис. ... д-ра пед. наук / Г.Т. Карабалаева. – Бишкек, 2016.

81. Карпенко, Л.А. Общение как главная представленность отношений в социальном пространстве [Текст] / Л.А. Карпенко // Вопросы психологии. – 2005. – №4. – С. 77-85.

82. Кащенко, В.П. Педагогическая коррекция [Текст] / В.П. Кащенко. – М., 1994. – 223 с.

83. Келденова, К.К. Художественно-эстетическое воспитание младших школьников системе дополнительного образования (На материале казахского национального орнамента) [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / К.К. Келденова. – Бишкек, 2016.

84. Керне, С. Интеграция в общество людей с особыми потребностями [Текст] / С. Керне // Доклад Первой международной конференции по проблемам синдрома Дауна и помощи людям с умственными нарушениями. – М., 1995.

85. Кошбакова, Б.М. Развитие социокультурных традиций и обычаев кыргызского народа в современных условиях [Текст]: дис. ... канд. социол. наук / Б.М. Кошбакова. – Бишкек, 2011.

86. Кларин, М.В. Педагогическая технология в образовательном процессе [Текст] / М.В. Кларин. – М.: Народное образование, 1989. – 256 с.

- 87.** Климина, О.Г. Школьные трудности воспитанников детского дома [Текст] / О.Г. Климина // Начальная школа. – 2004. – №2. – С. 31-33.
- 88.** Клейберг, Ю.А. Социальные нормы и отклонения [Текст] / Ю.А. Клейберг. – М., 1997.
- 89.** Кон, И.С. Ребенок и общество [Текст] / И.С. Кон. – М., 1988.
- 90.** Коновалова, Н.Л. Предупреждение нарушений в развитии личности при психологическом сопровождении школьников [Текст] / Н.Л. Коновалова. – СПб, 2000. – 232 с.
- 91.** Ковалев, Н.Г. Психическое развитие ребенка и жизненная среда [Текст] / Н.Г. Ковалев // Вопросы психологии. – М., 1993. – С. 24-40.
- 92.** Комаров, М.С. Введение в социологию [Текст] / М.С. Комаров. – М., 1994.
- 93.** Концепция развития инклюзивного образования в Кыргызской Республике: Проект официального документа Министерства образования и науки КР. – Бишкек, 2018. – 40 с.
- 94.** Косолапов, Н.А. Социальная психология и международные отношения [Текст] / Н.А. Косолапов. – М.: Наука, 1985. – 271 с.
- 95.** Кравченко, А.И. Общая социология [Текст] / А.И. Кравченко. – М.: Юнити, 2001. – 106 с.
- 96.** Куканова, М.А. Формирование кыргызко-русского двуязычия в современной студенческой среде (На материале практического курса русского языка) [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / М.А. Куканова. – Бишкек, 2016.
- 97.** Кумарина, Г.Ф. Коррекционная педагогика и специальная педагогика: концептуальные основания дескрипторов [Текст] / Г.Ф. Кумарина, Н.М. Назарова. – М., 1998.
- 98.** Куприянов, Б.В. Социальное воспитание в учреждениях дополнительного образования детей [Текст]: учебное пособие для студ. пед. вузов / [Б.В. Куприянов и др.]. – М.: Академия, 2004. – 240 с.

- 99.** Кучикова, Г.Б. Поликультурное образование учащихся младших классов в условиях средней специализированной музыкальной школы [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / Г.Б. Кучикова. – Бишкек, 2016.
- 100.** Корчак, Я. Воспитание личности [Текст]: книга для учителя / Я. Корчак. – М., 1992. – 285 с.
- 101.** Краевский, В.В. Методология педагогического исследования [Текст]: учебное пособие для курсов ПК НПК / В.В. Краевский. – Самара, 1994. – 162 с.
- 102.** Кривов, Ю.И. Западные теории социализации подрастающих поколений [Текст] / Ю.И. Кривов. – Пенза, 1997. – 70 с.
- 103.** Крутецкий, В.А. Основы педагогической психологии [Текст] / В.А. Крутецкий. – М., 1972. – 255 с.
- 104.** Куница, В.Н. Восприятие подростком другого человека и самого себя [Текст]: автореф. дис. ... канд. психол. наук / В.Н. Куница. – Л., 1968. – 16 с.
- 105.** Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность [Текст] / А.Н. Леонтьев. – М., 1975. – 186 с.
- 106.** Леонтьев, А.Н. Проблемы развития психики [Текст] / А.Н. Леонтьев. – М., 1981.
- 107.** Липский, И.А. Воспитание как социальный институт [Текст] / И.А. Липский // Теоретико-методологические проблемы современного воспитания. Сборник научных трудов. – Волгоград: Перемена, 2004. – С. 280-287.
- 108.** Лиханов, А.А. Дети без родителей [Текст]: книга для учителя / А.А. Лиханов. – М., 1987.
- 109.** Ловецкий, Г. Предшкольная подготовка: содержание, вопросы управления [Текст] / Г. Ловецкий // Народное образование. – №8. – 2006. – С. 109-121.
- 110.** Лукьянова, М.И. Готовность учителя к реализации личностно-ориентированного подхода: концепция формирования в условиях

профессиональной среды [Текст]: монография / М.И. Лукьянова. – Ульяновск, 2004. – 440 с.

111. Майлыбаева, Г.С. Педагогические основы формирования нравственных ценностей у младших школьников средствами казахского фольклора [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / Г.С. Майлыбаева. – Бишкек, 2014.

112. Макаренко, А.С. Коллектив и воспитание личности [Текст] / А.С. Макаренко. – М., 1972. – 334 с.

113. Макаренко, А.С. Книга для родителей [Текст] / А.С. Макаренко. – М., 1937.

114. Макаренко, А.С. Педагогические сочинения [Текст] / А.С. Макаренко. – М., 1983.

115. Макаренко, А.С. Сочинения [Текст] / А.С. Макаренко. – М, 1958.

116. Малафеев, Н.Н. Специальное образование в России и за рубежом [Текст] / Н.Н. Малафеев. – М., 1996. – Ч. 1.

117. Мануйлов, Ю.С. Средовый подход в воспитании [Текст]: дис. ... д-ра пед. наук / Ю.С. Мануйлов. – М., 1997.

118. Мардахаев, Л.В. Социальная педагогика [Текст]: учебник / Л.В. Мардахаев. – М.: Гардарики, 2005. – 269 с.

119. Маткаримов, Н.Г. Социализация учащейся молодежи в Республике Кыргызстан [Текст]: дис. ... канд. социол. наук / Н.Г. Маткаримов. – СПб, 2010.

120. Маслоу, А.Г. Мотивация и личность [Текст]: пер. с англ. / А.Г. Маслоу. – СПб, 1999. – 479 с.

121. Мирзалиева, Э.Б. Формирование нравственно-эстетической культуры учащихся гуманитарного колледжа во внеучебной деятельности [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / Э.Б. Мирзалиева. – Бишкек, 2014.

122. Монтессори, М. Метод научной подготовки, применяемой к детскому воспитанию в домах ребенка [Текст]: пер. с англ. / М. Монтессори. – 2-ое изд. – М., 1920. – 211 с.

- 123.** Мудрик, А.В. Общение как фактор воспитания школьников [Текст]: дис. ... д-ра пед. наук / А.В. Мудрик. – М., 1980. – 414 с.
- 124.** Мудрик, А.В. Социализация и «смутное время» [Текст] / А.В. Мудрик. – М., 1991.
- 125.** Мудрик, А.В. Социальная педагогика [Текст] / А.В. Мудрик. – М., 2002.
- 126.** Мудрик, А.В. Социализация человека как проблема [Текст] / А.В. Мудрик // Социальная педагогика. – 2005. – №4. – С. 47-57.
- 127.** Мудрик, А.В. Социализация и воспитание [Текст] / А.В. Мудрик. – М.: Сентябрь, 1997. – 96 с.
- 128.** Мудрик, А.В. Социальная педагогика [Текст] / А.В. Мудрик. – М., 2005.
- 129.** Мустаева, Ф.А. Основы социальной педагогики [Текст]: учебник для студентов высших педагогических учебных заведений / Ф.А. Мустаева. – 2-е изд., перераб. и доп. – М., 2002. – 416 с.
- 130.** Муххамед Шафик, А.Т. Пути и формы социализации детей и подростков в переходный период [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / А.Т. Муххамед Шафик. – Бишкек, 2006.
- 131.** Мясищев, В.Н. Психология отношений: Избранные психологические труды [Текст] / В.Н. Мясищев. – М.-Воронеж, 1995. – 356 с.
- 132.** Новгород, Н. Личность и факторы ее социализации: семья, коллектив, образование, культура [Текст] / Н. Новгород. – М., 1995.
- 133.** Новикова, Л.И. Педагогика детского коллектива. Вопросы теории [Текст] / Л.И. Новикова. – М., 1978. – 143 с.
- 134.** Образование для устойчивого развития / Под ред. Н.С. Касимова. М.- Смоленск: Универсум, 2004.
- 135.** Орсаг, Ю.В. Стимулирование профессионально-личностного роста воспитанников детского дома [Текст] / Ю.В. Орсаг // Школа и производство. – 2007. – №3. – С. 18-24.

- 136.** Образование в Смоленской области: опыт регионализации. / Под ред. А.Г. Егорова. – Смоленск, 2004.
- 137.** Павлов, И.П. Полное собрание сочинений [Текст] / И.П. Павлов. – М., 1951. – Т. 3. – 562 с.
- 138.** Парыгин, Б.П. Основы социально-педагогической теории [Текст] / П.Б. Парыгин. – М., 1971.
- 139.** Педагогика: педагогические теории, системы, технологии [Текст]: учебник для студ. высш. и сред. учеб. заведений / С.А. Смирнов, И.Б. Котова, Е.Н. Шиянов и др. – М.: Академия, 1999. – 512 с.
- 140.** Пескова, М.Е. Особенности формирования жизненного опыта у воспитанников детского дома [Текст] / М.Е. Пескова // Дефектология. – 2007. – №5. – С. 75-83.
- 141.** Пиаже, Ж. Избранные психологические труды [Текст] / Ж. Пиаже. – М., 1969. – 659 с.
- 142.** Полукаров, В.В. Теория и практика организации клубной деятельности школьников [Текст] / В.В. Полукаров. – М., 1994. – 235 с.
- 143.** Прихожан, А.М. Анализ содержания "образа Я" в старшем подростковом возрасте у учащихся массовой школы и школы-интерната [Текст] / А.М. Прихожан // Сборник научных статей «Возрастные особенности психического развития детей». – М., 1982. – С. 137-158.
- 144.** Прихожан, А.М. Дети без семьи [Текст] / А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых. – М., 1990. – 291 с.
- 145.** Прихожан, А.М. Исследование психического развития младших школьников, воспитывающихся в закрытом детском учреждении [Текст] / А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых // Сборник научных трудов «Возрастные особенности психического развития детей». – М., 1982. – С. 94-111.
- 146.** Рамон, Ш. Социальная эксклюзия и социальная инклюзия / Сост. Ш. Рамон, В.Шмидт. Хрестоматия по курсу «Социальная эксклюзия в образовании». – М., 2003.

- 147.** Рамочный национальный curriculum среднего общего образования Кыргызской Республики. – Бишкек, 2010.
- 148.** Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии [Текст] / С.Л. Рубинштейн. – 2-е изд. – М., 1949. – 679 с.
- 149.** Румянцева, В.Н. К характеристике некоторых концепций воспитания [Текст] / В.Н. Румянцева. – М., 1974.
- 150.** Руссо, Ж.Ж. Педагогические сочинения [Текст]: в 2 т / Ж.Ж. Руссо. – М.: Педагогика, 1981. – Т. 1. – 656 с.
- 151.** Сафина, З.Н. Социально-педагогические условия преодоления одиночества учащейся молодежи [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / ЗЮНЮ Сафина. – Казань, 1996. – 177 с.
- 152.** Семенов, В.Д. Социальная педагогика: история и современность [Текст] / В.Д. Семенов. – Екатеринбург, 1995.
- 153.** Семенов, Н.П. Социализация детей-инвалидов в переходный период (на примере учебно-реабилитационного центра «Ювентус») [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / Н.П. Семенов. – Бишкек, 2006.
- 154.** Сигал, Н.Г. Инклюзия как вектор гуманизации образования и общества: зарубежный опыт [Текст] / Н.Г. Сигал // Сборник материалов международной научной конференции «Вопросы педагогики и психологии: теория и практика». – Киров, 2014. – С. 73-79.
- 155.** Сластенин, В.А. Методика воспитательной работы [Текст] / В.А. Сластенин. – М.: Академия, 2005. – 523 с.
- 156.** Сластенин, В.А. Педагогика [Текст]: учебное пособие / В.А. Сластенин. – М., 1997.
- 157.** Смелзер, Н. Социология [Текст] / Н. Смелзер. – М., 1994.
- 158.** Совершенствование образования (Improving Education/ The Promise of Inclusive Schools): Пособие Нац. института совершенствования городского образования США.

- 159.** Сокольников, Ю.П. Системный анализ воспитания школьников [Текст] / Ю.П. Сокольников. – М., 1986. – 136 с.
- 160.** Социализация личности: исторический опыт советского периода и современные тенденции. Сборник научных трудов. – М., 1993. – 146 с.
- 161.** Социальная дезадаптация. Нарушение поведения у детей и подростков. – М., 1996.
- 162.** Социальная педагогика: Курс лекций. / Под общей ред. М.А. Галагузовой. – М., 2000. – 416 с.
- 163.** Стратегия развития образования в Кыргызской Республике 2012-20 г.г. электронный ресурс http://edc.kg/media/uploads/files/202000_rus.pdf
- 164.** Субботина, Л.Г. Психолого-педагогическое сопровождение учащихся в условиях личностно-ориентированного обучения [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / Л.Г. Субботина. – Кемерово, 2002. – 213 с.
- 165.** Сулейменова, Р.А. Организационно-технологические основы ранней коррекционно-педагогической помощи детям с ограниченными возможностями [Текст]: дис. ... д-ра психол. наук / Р.А. Сулейменова. – М., 2001.
- 166.** Сухомлинский, В.А. О воспитании [Текст] / В.А. Сухомлинский. – М.: Политическая литература, 1988.
- 167.** Сушков, И.Р. Психологические отношения человека в социальной системе [Текст] / И.Р. Сушков. – М.: Институт психологии РАН, 2008. – 412 с.
- 168.** Таланчук, Н.М. Системно-синергетическая концепция педагогики [Текст] / Н.М. Таланчук // Профессиональное образование. – Казань, 1995. – №1. – С. 50-52.
- 169.** Туулик, М.А. Оценивание как социально-воспитательное явление [Текст]: дис. ... д-ра пед. наук / М.А. Туулик. – Таллин, 1991. – 274 с.
- 170.** Управление воспитательной системой школы: проблемы и решения. – М., 1999.

- 171.** Тешебаев, А.К. Формирование социальной активности старшеклассников в условиях сельских общеобразовательных школ [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / А.К. Тешебаев. – Бишкек, 2012.
- 172.** Тураханова, Х.Ч. Гуманистическая ориентация в воспитании гражданственности младших школьников [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / Х.Ч. Тураханова. – Бишкек, 2004.
- 173.** Турсалиева, Г.Ж. Гендерная социализация молодежи в современном Кыргызстане [Текст]: дис. ... канд. социол. наук / Г.Ж. Турсалиева. – Бишкек, 2011.
- 174.** Угур, Х. Психолого-педагогическая коррекционная деятельность классного руководителя по преодолению неуспеваемости в классе [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / Х. Угур. – Бишкек, 2007.
- 175.** Усова, А.В. О критериях и уровнях сформированности познавательных умений у учащихся [Текст] / А.В. Усова // Советская педагогика. – 1980. – №1. – С. 45-48.
- 176.** Фролов, С.С. Социология [Текст] / С.С. Фролов. – М., 1994.
- 177.** Фромм, Э. Характер и социальный процесс. Психология личности [Текст]: тесты / Э. Фромм. – М., 1982. – 64 с.
- 178.** Хаментаскас, Г.Т. Семья глазами ребенка [Текст] / Г.Т. Хаментаскас. – М., 1989. – 167 с.
- 179.** Харчев, А.Г. Современная семья и ее проблемы [Текст] / А.Г. Харчев, М.С. Мацковский. – М., 1978. – 222 с.
- 180.** Цебулевская, А.Г. Влияние среды на воспитание личности [Текст] / А.Г. Цебулевская // Детский дом. – 2003. – №8. – С. 25-37.
- 181.** Часовитина, Г.Н. Взаимодействие семьи и школы в современных условиях [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://nsportal.ru/shkola/administrirovanie-shkoj/library> (дата обращения 15.05.2013).

182. Шайкенов, Б.А. Взаимодействие школы и социума в новых социально-экономических условиях [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / Б.А. Шайкенов. – Бишкек, 2006.

183. Шакурова, М.В. Социальное воспитание в школе [Текст]: учебное пособие / М.В. Шакуров. – М., 2004.

184. Шамурзаева, Т.Т. Гражданское воспитание подростков на уроке и во внеурочной деятельности [Текст] / Т.Т. Шамурзаева. – Бишкек, 2009.

185. Шамова, Т.И. Самостоятельно по индивидуализированной программе [Текст] / Т.И. Шамова // Народное образование. – 1997. – №9. – С. 74-84.

186. Шилова, М.И. Социализация и воспитание личности школьника в педагогическом процессе [Текст]: учебное пособие / М.И. Шилова. – 2-е изд., перераб. и доп. / М.И. Шилова. – Красноярск, 2002. – 218 с.

187. Шиндяпина, И.А. Ключевые компетенции в обучении химии (из опыта работы) [Текст] / И.А. Шиндяпина // Интернет-журнал "Эйдос". – М., 2007.

188. Шевандрин, Н.И. Психодиагностика, коррекция и развитие личности [Текст] / Н.И. Шевандрин. – М., 2001.

189. Щепаньский, Я. Элементарные понятия социологии [Текст] / Я. Щепаньский. – М., 1969.

190. Школа полного дня. Вопросы управления. / Под ред. Э.Г. Костяшкина. – М., 1982. – 160 с.

191. Шмаков, С.А. Игры учащихся – феномен культуры [Текст] / С.А. Шмаков. – М., 1994. – 238 с.

192. Щимеева, З.Щ. Особенности организации деятельности социального педагога в школе [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / З.Щ. Щимеева. – Бишкек, 2010.

193. Щуркова, Н.Е. Новые технологии воспитательного процесса [Текст] / [Н.Е. Щуркова и др.]. – М., 1994. – 109 с.

- 194.** Энциклопедический социологический словарь / Под общ. ред. Г.В. Осипова. – М.: Советская энциклопедия, 1995. – 939 с.
- 195.** Эриксон, Э. Детство и общество [Текст] / Э. Эриксон / Пер. и науч. ред. А.А. Алексеева. – 2-е изд., перераб. и доп. – СПб, 2000. – 415 с.
- 196.** Эсенгулова, М.М. Инклюзивное образование в высшей школе [Текст]: интегрированное учебно-методическое пособие / М.М. Эсенгулова. – Бишкек, 2010. – 172 с.
- 197.** Эстетика раннего французского романтизма / Сост., вступ. статья и коммент. В.А. Мильчиной: Пер.с фр. – М.: Искусство, 1982. – 480 с.
- 198.** Ясвин, В.А. Экспертиза школьной образовательной среды [Текст] / В.А. Ясвин. – М.: Сентябрь, 2000. – 127 с.
- 199.** Якиманская, И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе [Текст] / И.С. Якиманская. – М.: Сентябрь, 2000. – 112 с.
- 200.** Bloom, A.S. Variability in adaptive behavior in children with development delay [Text] / A.S. Bloom, F.A. Zelko // I. Clin Psychol. – 1994. –№2. – P. 261-265.
- 201.** Child Landmine Survivors: An Inclusive Approach to Policy and Practice. – London: International Save the Children Alliance, 2000. – 31 p.
- 202.** Children of 7-11 years old who do not attend school (Naryn town): Survey findings. This survey is conducted within UNESCO “Education for unreached” and SC UK ‘Inclusive Education’ Pilot Projects. – Bishkek, 2001. – 33 p.
- 203.** Diamond, K. Relationships between enrolment in an inclusive class and preschool children’s ideas about people with disabilities [Text] / K. Diamond, L. Hastenes, E. Carpenter, F. Innes // Topics of Early Childhood Special Education. 1997. – Vol. 17.
- 204.** Education for All. / The MONEE project CEE / CIS / Baltics // Regional monitoring report. – Italy, 1998. – №5. – P. 135.
- 205.** Janson, U. Interaction and Quality in Inclusive Preschool Social Play between Blind and Sighted Children. Interaction and Quality [Text] / U. Janson //

Report of the CIDREE Colaborative Project on Early Childhood Education, 30-42.
Dundee: Scottish Consultative Council on the Curriculum, CCC, 1997.

206. Rogers, C.R. On becoming a person: A therapist's view of psychotherapy [Text] / C.R. Rogers. – 1961.

207. Rogers, C.R. Client centered therapy: It's current practice, implications and theory [Text] / C.R. Rogers. – 1951.

208. <http://edu.gov.kg/ru/news/mon-sovmestno-s-npo-razrabatyvayut-programmu-razvitiya-i>

209. https://monitoring.edu.kg/wp-content/uploads/2016/11/gender_last.pdf

210. <http://edu.gov.kg/ru/high-education/gosudarstvennyj-obrazovatelnyj-standart/>