

Омарова Т.К.
**Особенности
концептуализации
инклюзивного образования
в Казахстане**

В данной статье изучаются особенности концептуализации инклюзивного образования в образовательной политике, научной литературе, а также в педагогическом сообществе Казахстана. Анализ стратегических документов и литературных источников показывает, что идея инклюзивности в казахстанском контексте лимитирована включением детей с особыми потребностями, что объясняется историческим фактором. Однако вопросы инклюзии детей из других социально уязвимых групп остаются, как правило, не затронутыми. Результаты качественного исследования показали, что текущее узкое толкование инклюзии на национальном уровне находит свое отражение среди большинства учителей и руководителей общеобразовательных школ. Более того, преобладающей формой включения детей с особыми потребностями является интеграция через специальные классы, не предполагающие значительных изменений в педагогической философии. Поскольку от правильного понимания инклюзии среди заинтересованных сторон зависит успешность реализации образовательной политики на местах, рекомендуется пересмотреть содержание концепции инклюзивного образования с учетом казахстанского контекста.

Ключевые слова: инклюзивное образование, интеграция, дети с особыми потребностями.

Omarova T.K.
**Peculiarities of the
conceptualization of inclusive
education in Kazakhstan**

The current paper examines features of the conceptualization of inclusive education in educational policies, scholarly literature, as well as in the pedagogical community of Kazakhstan. Analysis of the strategic documents and literature demonstrates that the idea of inclusion in the context of Kazakhstan is limited to inclusion of children with special needs that is due to historical factors. However, the issue of including children from other vulnerable groups is usually left unexamined. The results of the qualitative study have shown that the current narrow interpretation of inclusion at the national level is reflected among the majority of teachers and schools leaders. Moreover, the predominant form of inclusion of children with special needs is integration through special classes, which do not involve significant changes in teaching philosophy. As the successful implementation of educational policies on the ground depends on accurate shared understanding of inclusion among stakeholders, it is recommended to reconsider the content of the concept of inclusive education, taking into account the Kazakhstani context.

Key words: inclusive education, integration, children with special needs.

Омарова Т.К.
**Қазақстандағы
инклюзивті білім беруді
тұжырымдамалаудың
ерекшеліктері**

Осы мақалада Қазақстандағы білім беру саясаты мен ғылыми әдебиетте, сондай-ақ педагогикалық қоғамдастықта қалыптасқан инклюзивті білім беру тұжырымдамасының ерекшеліктері зерттеледі. Стратегиялық құжаттар мен отандық әдебиетке жүргізілген талдау Қазақстанда инклюзия идеясы тарихи факторларға байланысты ерекше қажеттіліктері бар балаларды енгізумен шектелетінін көрсетеді. Алайда, басқа әлеуметтік тұрғыда әлсіз балаларды енгізу мәселесі қозғалмауда. Сапалық зерттеу нәтижелері ұлттық деңгейде инклюзияның ағымдағы тар түсіндірілуі мектеп мұғалімдері мен басшыларының көпшілігі арасында көрініс табатынын көрсетті. Сонымен қатар, ерекше қажеттіліктері бар балаларды енгізудің басым нысаны білім беру философиясында елеулі өзгерістерді көздемейтін ерекше сыныптар арқылы біріктіру болып табылады. Білім беру саясатының табысты іске асырылуы инклюзияны мүдделі тараптар арасында дұрыс түсінуіне байланысты болғандықтан, Қазақстан контекстін ескере отырып, инклюзивті білім беру тұжырымдама мазмұнының қайта қарастырылуы ұсынылады.

Түйін сөздер: инклюзивті білім беру, интеграция, ерекше қажеттіліктері бар балалар.

ОСОБЕННОСТИ КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КАЗАХСТАНЕ

Введение

Приверженность Казахстана ценностям инклюзивного образования отражена в целом ряде стратегических документов. Так, действующая Государственная программа развития системы образования Республики Казахстан на 2016-2019 годы (ГПРОН) предусматривает увеличение количества общеобразовательных школ, создавших условия для включения детей с особыми потребностями, с 30% до 70% к 2020 году [1]. Достижение целевых индикаторов развития инклюзивного образования, ранее установленных Государственной программой развития образования на 2011-2020 годы (ГПРО) [2], часто приводится в качестве свидетельства эффективной реализации данного приоритета. Согласно статистическим данным, число школ, создавших условия для инклюзивного образования, в 2014 году достигло 30,5%, что опережает запланированный рост с 10% в 2010 году до 30% в 2015 году [3].

Однако на сегодняшний день национальный механизм оценки развития инклюзивного образования остается не выработанным. Отсутствие четких критериев к тому, какая организация образования может считаться инклюзивной, привело к несоответствию некоторых статистических данных. К примеру, сравнение данных Национальных сборников за предыдущие годы дает основание полагать, что число дневных общеобразовательных школ, реализующих инклюзивное образование, уменьшилось с 22,3% в 2012 году до 16,8% в 2013 году, что после увеличилось вдвое уже в 2014 году [4, 5]. Как признают государственные органы в области образования, подобные национальные данные формируются на основе информации, представленной региональными Управлениями образования. В свою очередь, в регионах школы самостоятельно определяют наличие созданных условий для включения детей с особыми потребностями в общеобразовательный процесс. Для одних – это наличие в штате педагогов специального образования (дефектологов, логопедов), для других – обеспечение физического доступа, для третьих может быть достаточным возможность посещения детьми с особыми потребностями кабинетов коррекции, пусть даже находящихся вне стен школы.

Таким образом, за достижением количественных показателей может стоять не только отсутствие соответствующей единой системы мониторинга, но и недостаточно сформированное понимание идеи инклюзивного образования на местах. Важно понимать, что общее представление о том или ином концепте на национальном уровне формируется через призму законодательной базы. Учитывая относительную новизну понятия инклюзии для казахстанского контекста, неудивительно, что до сих наблюдаются слабое нормативно-правовое обеспечение и отсутствие представления о концепте у трети практиков [6]. Это приводит к стихийной и бесконтрольной реализации инклюзивного образования на местах [7]. Однако именно правильное понимание идеи всеми заинтересованными сторонами служит отправной точкой ее успешной реализации. В этой связи, целью данной работы является изучение особенностей концептуализации идеи инклюзивного образования в образовательной политике, отечественной литературе и среди практиков, а также выявление противоречий, связанных с реализацией инклюзивного образования в Казахстане.

Настоящая работа является частью исследования, проводимого в рамках научного проекта «Разработка стратегических направлений реформирования образования в РК на 2015-2020 годы»¹. Результаты исследования получены посредством анализа основных стратегических документов и отечественной литературы, а также сбора эмпирических данных. Последнее включало проведение полуструктурированных интервью в 15-ти общеобразовательных школах четырех регионов страны в течение апреля-мая 2016 года. Большинство интервью были проведены с отдельными учителями (N=22) и руководителями школ (N=15), но некоторые имели место в небольших фокус-группах (N=2). С разрешения респондентов интервью были записаны на аудио-носитель и транскрибированы с соблюдением конфиденциальности.

Инклюзивное образование в контексте образовательной политики Казахстана

О принятии Казахстаном ценностей инклюзивного образования свидетельствовала ратификация ряда международных документов в области защиты прав детей еще в первой декаде

своей независимости. Однако в качестве приоритетного направления развития системы образования инклюзия была закреплена лишь в 2010 году с утверждением ГПРО. Введение понятия инклюзивного образования в Закон РК «Об образовании» в октябре 2011 года было значимым, хотя и не последовательным, учитывая его первостепенную роль в области образовательной политики. Предложенный термин ограничивался созданием специальных условий для детей с ограниченными возможностями для совместного обучения с другими категориями учащихся. Следовательно, не учитывалось разнообразие образовательных потребностей детей в силу их социально-экономического статуса, культурно-языковых, поведенческих и других особенностей.

Потребовалось четыре года, чтобы привести идею инклюзивного обучения в частичное соответствие с международным концептом. Действительно, в Концептуальных подходах к развитию инклюзивного образования в РК, утвержденных в 2015 году, понятие инклюзивного образования было расширено признанием необходимости включения в общеобразовательную среду обучения детей не только с ограниченными возможностями, но и детей из уязвимых групп населения [8]. К таковым, согласно ЮНЕСКО, относятся работающие дети, жители отдаленных сельских районов, этнические и лингвистические меньшинства, дети, живущие в условиях нищеты, дети с особыми потребностями, дети-мигранты и другие [9]. Однако внесенные позже в том же году изменения в Закон «Об образовании» не отразили данного подхода к определению инклюзии (также как и основное содержание Концептуальных подходов). Сравнение новой и старой редакций законодательного акта показывает, что фактически была произведена лишь замена термина «ограниченные возможности» на «особые потребности». Но смысловое значение обновленного понятия инклюзивное образование не меняется, поскольку под особыми потребностями, в соответствии с п. 21-3, понимаются трудности в обучении, связанные со здоровьем [10].

Аналогичную смену используемых терминологий можно наблюдать при сравнении ГПРО на 2011-2020 годы с новым ГПРОН на 2016-2019 годы. Если в первом документе при ссылке на инклюзивное образование приводились данные по количеству детей с ограниченными возможностями, то в последнем для описания тех же данных используется термин «учащиеся с особыми потребностями». Очевидно, что подобные

¹ Научный проект, реализуемый в Высшей школе образования Назарбаев Университета с 2013 года.

изменения характеризуют поступательное движение в сторону международно принятых определений, однако замена одного определения другим не отражает содержательной модификации. Следовательно, вопрос о том, насколько внесенные изменения в нормативно-правовую базу привели к более широкому восприятию понятия инклюзии на практике, остается открытым для обсуждения. Интересно заметить, что само слово «инклюзивное образование» в тексте ГПРОН встречается лишь дважды, что отлично от ранее утвержденной программы. Во всей остальной части документа говорится о включении детей лишь с *особыми потребностями*, что ставит под вопрос соответствие казахстанской концепции инклюзивности общепризнанной философии инклюзивного образования.

Смещение фокуса в сторону детей с особыми потребностями может быть оправдано тем, что именно эта категория детей составляет большую часть (одну треть) детей, по-прежнему сталкивающихся с «вопиющими случаями отторжения от школьного образования» по всему миру [9]. Кроме того, корни инклюзивного образования берут свое начало именно со Всемирной конференции по образованию детей с особыми потребностями, которая состоялась в 1994 году в Саламанке (Испания). Однако, поскольку наше понимание того или иного концепта непосредственно влияет на его практическую реализацию, для Казахстана важно формировать идею инклюзивности, не ограничиваясь включением детей только с особыми потребностями. Вместе с тем, понятие инклюзивного образования включает качественный аспект инклюзии, то есть то, что подразумевается под включением.

В ГПРО интегрированное образование используется как синоним инклюзивного образования, в то время как важно отличать эти две формы обучения. Целью интеграции является размещение учащихся с особыми потребностями в условиях общеобразовательных классов с незначительными изменениями в педагогической практике, окружающей среде школы и философии обучения в целом. Именно интеграция была предшествующим этапом к инклюзивному образованию в странах Европы, на которые сегодня часто ссылаются. Однако, основным недостатком интегрирования детей с особыми потребностями является то, что при таком подходе индивидуальные образовательные потребности учащихся остаются неудовлетворенными, и эти дети, как правило, не показывают улучшения академической успеваемости. Инклюзив-

ные школы, наоборот, адаптируют школьную среду и обучение для удовлетворения индивидуальных потребностей учащихся вместо того, чтобы приспособлять учащегося к школьной системе. Согласно исследованию ОЭСР (2009), специальные классы (коррекционные классы), функционирующие в системе общеобразовательных школ Казахстана, можно считать движением в сторону инклюзии, однако больше напоминают интеграцию [11]. Таким образом, существует необходимость в дальнейшем совершенствовании концептуальных подходов к инклюзивному образованию в РК.

Концептуализация инклюзивного образования в отечественной научной литературе

Изначально неполное определение инклюзивного образования в нормативно-правовых актах находит свое отражение в отечественной литературе. В работах Есиргеповой В. (н.д.), Дандибаева А. (н.д.), Г. Жолтаевой и др. (2013) инклюзивное образование определяется как совместное обучение детей с ограниченными возможностями и учащихся, не имеющих таковых [12; 13; 14]. Однако, в более поздних работах Елисеевой И. (2014), Сулейменовой Р. (2014; 2015), Абильдиной и др. (2015) можно встретить не только более широкое понимание концепта, но и анализ факторов, ограничивающих развитие инклюзивного образования в стране [15; 16; 17; 18]. Общие проблемы равного доступа к качественному образованию учащихся из сельских школ и этнических меньшинств были затронуты в Диагностическом отчете (2014), подготовленном рабочей группой проекта «Разработка стратегических направлений реформирования образования в РК на 2015-2020 годы» [19]. Но по-прежнему остаются не затронутыми вопросы включения социально уязвимых детей, остающихся за пределами общего образования [20]. Обзор литературы в области инклюзивного образования также показал, что большая часть работ сосредоточена на уровне средних школ. Следовательно, существует необходимость в исследовании инклюзии разных категорий детей на уровне дошкольного образования, поскольку обучение и воспитание детей начинается задолго до школы.

Фокус научных интересов большинства исследователей и практиков по вопросам включения детей с особыми потребностями можно объяснить историческим фактором. В советском витке истории сложилось так, что именно эта

категория детей в сравнении с детьми, имеющими трудности в доступе к общему образованию, связанные с их социально-экономическими, поведенческими или иными особенностями, всегда была изолирована не только от общеобразовательной системы, но и от общества в целом. Кроме того, исторически сформированное негативное отношение общества по отношению к людям с ограниченными возможностями на сегодняшний день является одним из ключевых барьеров к включению таких детей в общеобразовательную среду. В ходе интервью с управленцами и учителями школ, практикующих включение детей с особыми потребностями в условия общеобразовательной среды, часто приводились примеры неприятия совместного обучения с детьми, имеющими особые потребности, со стороны родителей других детей. Как показывает практика таких школ, требуются значительные усилия со стороны руководства школы для установления диалога и повышения осведомленности родительской общественности о принципах инклюзивного обучения. Следует также понимать, что именно дети с ограниченными возможностями вызывают большую обеспокоенность учителей, которые привыкли работать в условиях общего образования [21].

Между тем, научные работы некоторых практиков отражают узкое видение инклюзивного образования, формируемое действующей нормативной базой. Например, в работе Ахметжановой и др. (2015) специальные классы, интегрированные в условия общего образования, считаются инклюзивными, что свидетельствует о недостаточном понимании разницы между интеграцией и инклюзией детей с особыми потребностями [22]. Концепция инклюзивности не должна загоняться в узкие рамки специального образования. Инклюзия не предполагает, что учитель школы рассматривает ученика как набор синдромов, симптомов и заболеваний. На протяжении 25 лет включение детей с особыми потребностями в общеобразовательные школы является актуальной международной темой в области специального образования. Однако только недавно термин «инклюзия» стал замещать интеграцию в профессиональной терминологии экспертов специального образования. Очевидно, что такая необходимость существует и в Казахстане.

Другим характерным аспектом казахстанской литературы является то, что инклюзия детей с особыми потребностями отстаивается через призму конституционно закрепленных равных прав всех

детей на образование. В то время как экономическая сторона вопроса остается, как правило, без внимания. На практике ограничение доступа к образованию способствует усугублению неравенства в обществе, что приводит к потере талантов, появлению неквалифицированной, безработной и недовольной молодежи [19]. В будущем это может привести к социальному напряжению в обществе. Кроме того, ограничение доступа к системе образования снижает способность Казахстана конкурировать на международном уровне, что отражается в международных рейтингах. Несмотря на многочисленные меры правительства, направленные на разрешение данной ситуации, проблема неравного доступа к образованию в Казахстане существует и требует целенаправленных действий.

Понимание инклюзии в педагогическом сообществе

Как показывают результаты исследований, эффективность реализации программ инклюзивного образования в большей части зависит от положительного отношения учителей к инклюзивности в целом [23]. В этой связи, важным представляется правильное понимание инклюзии и принципов инклюзивного образования в профессиональной учительской среде.

Данные интервью свидетельствуют о наличии общего понимания идеи инклюзивного образования среди учителей казахстанских школ, которые ассоциируют инклюзию с «образованием для всех». Однако детальный анализ проведенных интервью показывает, что в большинстве школ понимание инклюзии лимитировано включением детей с особыми потребностями. Так, один из учителей определяет инклюзивное образование как «вовлечение детей с ограниченными возможностями в общеобразовательный процесс». Другой педагог под инклюзией понимает обучение детей «с отклонениями: речевыми, слуховыми» в условиях общего образования.

Директор одной из общеобразовательных школ полагает, что текущее представление об инклюзии сравнительно расширилось, хотя на практике остается ограниченным:

Когда вводилось это понятие, мы понимали его узко, то есть это детки с диагнозом ЗПП и все. Но на самом деле оно более широкое – это дети, которые не могут ходить (ДЦП), дети, которые тоже хотели бы посещать школу, но в силу того, что у нас нет ни материальных возможностей, чтобы они к нам попали, ни обученных людей, [они не посещают] (iii-Школа А-Директор)

Однако важно отметить, что в школах с относительно большим опытом включения детей с особыми потребностями представление об инклюзии более широкое. Учителя в таких школах также говорили о необходимости создания соответствующих педагогических условий для детей-оралманов и одаренных детей. Тем не менее, определения инклюзивной школы в преобладающем большинстве оказались гораздо более узкими и изменчивыми и были связаны с физической адаптацией зданий или количеством детей с особыми потребностями в специальных классах. Следовательно, представления практиков об инклюзии соответствуют концепту инклюзивного образования, сформированному на национальном уровне.

В нескольких случаях практика инклюзивного образования также имела очень ограниченный характер, например, только в контексте коррекционной педагогики. При этом некоторые учителя к примерам инклюзивного образования относили специальные (коррекционные) классы, интегрированные в систему общего образования. Подобное искаженное понимание инклюзии свойственно школам с незначительным опытом в реализации инклюзивной педагогической практики. В других школах, имеющих небольшие, но значительные достижения в реализации инклюзивного образования, учителя четко разграничивали интеграцию и инклюзию:

У нас дети с задержкой психического развития как в коррекционных классах, так и общеобразовательных классах. Такие дети имеют сертификаты, выданные ПМПК [Психолого-медико-педагогическая консультация], о том, что они должны учиться либо в коррекционном классе, либо в общеобразовательном классе в рамках инклюзивного обучения с осуществлением индивидуального подхода (i-Школа С-Учитель 1).

В то же время, эмпирические данные показывают, что знания педагогов касательно включения детей с особыми потребностями в условия общего образования по-прежнему ассоциируются с необходимостью создания «специальных» условий для «коррекции отклонений» детей. Об этом один из педагогов говорит следующее:

Бывает, что детки в коррекционных классах уже выравниваются и учатся наравне с детками общеобразовательных школ, поэтому они дополнительно проходят ПМПК, и их по возможности переводят в общеобразовательные классы. У нас есть такие случаи (i-Школа F-Учитель 1).

Другой учитель также отмечает:

Они [дети с особыми потребностями] слабо учатся, поэтому ПМПК направляет их в классы коррекции для выравнивания (i-Школа О-Учитель 1).

Следовательно, во многих школах практика инклюзивного обучения реализуется через призму коррекционной педагогики, когда «особые потребности» учащегося стараются минимизировать, нежели удовлетворить. На практике такой подход предоставляет возможность включения в общее образование многих ранее исключенных детей. Но, как отмечают Rouse и др. (2014), специальные классы не могут быть долгосрочным решением в вопросе реализации инклюзии детей с особыми потребностями [24]. Следует распространять и расширять опыт тех немногочисленных казахстанских школ, которые создали и продолжают улучшать условия для обучения детей с особыми потребностями в условиях общеобразовательного класса.

Заключение

Анализ основных стратегических документов и обзор отечественной литературы показывают, что концептуализация инклюзивного образования в казахстанском контексте сводится к инклюзии детей с особыми образовательными потребностями, поскольку данная категория детей вызывает наибольшую обеспокоенность всех заинтересованных лиц. Однако вопросы обеспечения доступа к качественному общему образованию для других социально уязвимых детей остаются без должного внимания как со стороны государства, так и научной общественности. В этой связи, существует острая необходимость в пересмотре концепции инклюзивного образования на национальном уровне, а также в эмпирическом изучении проблем включения детей из уязвимых групп в систему общего образования в Казахстане [16]. Инклюзивность предполагает стремление к демократическому образованию и должна распространяться на всех детей в школе, поощряя разнообразие и равенство. К сожалению, именно эти аспекты инклюзивного образования остаются непонятыми. Для того, чтобы сделать школу инклюзивной для различных групп детей, включая детей из неблагополучных семей, детей-представителей различных этнических групп, детей с особыми потребностями, детей мигрантов, эти группы не должны рассматриваться как проблема ни государственными чиновниками, ни школьной администрацией, ни обществом в целом.

О важности пересмотра концепта инклюзии в Казахстане также свидетельствуют результаты текущего исследования. Анализ качественных данных показывает два ключевых противоречия, характерных для казахстанского педагогического сообщества. Во-первых, риторика инклюзивного образования в учительской среде построена вокруг идеи «образования для всех», но на практике понимание инклюзивного образования остается сконцентрированным на включении детей с особыми потребностями. Во-вторых, понимание инклюзии среди учителей и руководителей школ сводится к признанию равных прав на образование всех детей, нежели необходимостью создания равных возможностей. В результате преобладающей формой включения

детей с особыми потребностями является интеграция через специальные, так называемые коррекционные классы. Подобное включение детей в общее образование не предполагает значительных изменений в педагогической философии, а особые потребности детей стараются минимизировать. Выявленные противоречия в практической реализации идеи инклюзивного образования отражают концепцию, формируемую образовательной политикой страны. Данная взаимосвязь еще раз подчеркивает необходимость в пересмотре концепта инклюзивного образования, поскольку закрепление последнего в качестве одного из приоритетных направлений реформирования системы образования не гарантирует его успешную реализацию.

Литература

- 1 Государственная программа развития образования и науки Республики Казахстан на 2016-2019 годы. <http://edu.gov.kz/ru/strategy/gosudarstvennaya-programma-razvitiya-obrazovaniya-i-nauki-respubliki-kazahstan-na-2016-2019> (дата обращения: 01.06.2016 г.).
- 2 Государственная программа развития образования Республики Казахстан на 2011-2020 годы. <http://www.fincenter.kz/o-tsentre/gosudarstvennyye-programmy.php> (дата обращения: 01.06.2016 г.).
- 3 Национальный доклад о состоянии и развитии системы образования Республики Казахстан (по итогам 2014 года). <http://edu.gov.kz/ru/analytics/nacionalnyy-doklad-o-sostoyanii-i-razvitiy-sistemy-obrazovaniya-respubliki-kazahstan> (дата обращения: 01.06.2016 г.).
- 4 Статистика системы образования Республики Казахстан. Национальный сборник. 2013. <http://edu.gov.kz/ru/analytics/statistika-sistemy-obrazovaniya-respubliki-kazahstan> (дата обращения: 01.06.2016 г.).
- 5 Статистика системы образования Республики Казахстан. Национальный сборник. 2014. <http://edu.gov.kz/ru/analytics/statistika-sistemy-obrazovaniya-respub> (дата обращения: 01.06.2016 г.).
- 6 Исследовательский центр Сандж и Сорос Казахстан. Сельские школы в Казахстане: Финансирование роста. – Алматы, 2008.
- 7 Сулейменова Р.А. Инклюзивное образование в РК: анализ ситуации и практические шаги // Открытая школа. – 2009. – №4 (135) – н. с.
- 8 Концептуальные подходы к развитию инклюзивного образования в Республике Казахстан. <http://nao.kz/blogs/view/2/456> (дата обращения: 01.06.2016 г.).
- 9 Руководящие принципы политики в области инклюзивного образования. ЮНЕСКО, 2009. <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849r.pdf> (дата обращения: 01.06.2016 г.).
- 10 Закон Республики Казахстан «Об образовании» от 27 июля 2007 года. http://online.zakon.kz/Document/?doc_id=30118747 (дата обращения: 01.06.2016 г.).
- 11 Обзор национальной политики в области образования. Казахстан, Кыргызская Республика и Таджикистан 2009. Учащиеся с особыми потребностями и ограниченными возможностями – ОЭСР. 2009. – 264 с.
- 12 Есиргепова В.Ж. Инклюзивное образование в Казахстане: состояние, перспективы. – н.д. http://ksu.edu.kz/files/education/material_konf/Liqnosti/esirgepova_v_zh_inklyuzivnoe_obrazovanie_v_kazahstane.pdf (дата обращения: 01.06.2016 г.).
- 13 Дандибаев А.Т. Инклюзивное образование в системе ТИПО. – н.д. <http://zkoipk.kz/ru/c1/805-conf.html> (дата обращения: 01.06.2016 г.).
- 14 Zholtayeva G. et al. Inclusive Education in Kazakhstan: selected issues // CBU International Conference Proceedings. – 2013. – Т. 1. – С. 196-204.
- 15 Елисева И.Г. О практической реализации инклюзивного образования в Казахстане // Открытая школа. – 2014. – №1 (132). – н. с.
- 16 Сулейменова Р.А. Инклюзивное образование в РК: анализ ситуации и практические шаги // Открытая школа. – 2014. – №4 (135). – С. 13-14.
- 17 Сулейменова Р.А. К вопросу об инклюзивном образовании // Открытая школа. – 2015. – №6 (147). – н. с.
- 18 Абильдина С. К., Кушнир М. П., Жумагалиева Ж. Ж. Организация инклюзивного образования в Республике Казахстан // Bulletin d'Eurotalent-Fidjip. – 2015. – №. 4. – С. 32-36.
- 19 Nazarbayev University Graduate School of Education. Разработка стратегических направлений реформирования образования Республики Казахстан на 2015-2020 гг. Диагностический отчет. – Астана: Индигопринт, 2014. – 182 с.
- 20 A rapid assessment of children's vulnerabilities to risky behaviors, sexual exploitation, and trafficking in Kazakhstan. Report prepared by Dr. Robin N. Haarr, UNICEF international consultant. UNICEF. – 2012. –150 p.

- 21 Серикбаева А.Б. Особенности включения инклюзивного обучения в образовательный процесс // Вестник КарГУ. – 2012. – н. с.
- 22 Ахметжанова Б.У., Глушко Е.С., Куанышева Г.А. Инклюзивное образование в начальной школе // III Международной научно-практической конференции «Инновации в образовании: поиски и решения». Сборник материалов. Астана, 2016. – Т. 1. – С. 5-7.
- 23 Avramidis E., Bayliss P. and Burden R. A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local education authority // *Educational psychology*. – 2000. – 20(2). – Pp. 191-211.
- 24 Rouse M., Yakavets N. and Kulakhmetova A. Towards Inclusive Education: Swimming Against the Tide of Educational Reform. In D. Bridges (Ed.), *Educational Reform and Internationalization: The Case of School Reform in Kazakhstan*. – Cambridge: Cambridge University Press, 2014. – Pp. 196-216.

References

- 1 Gosudarstvennaya programma razvitiya obrazovaniya i nauki Respubliki Kazakhstan na 2016-2019 gody. <http://edu.gov.kz/ru/strategy/gosudarstvennaya-programma-razvitiya-obrazovaniya-i-nauki-respubliki-kazakhstan-na-2016-2019> (data obrashcheniya: 01.06.2016 g.).
- 2 Gosudarstvennaya programma razvitiya obrazovaniya Respubliki Kazakhstan na 2011-2020 gody. <http://www.fincenter.kz/otsentre/gosudarstvennye-programmy.php> (data obrashcheniya: 01.06.2016 g.).
- 3 Nacional'nyj doklad o sostoyanii i razvitii sistemy obrazovaniya Respubliki Kazakhstan (po itogam 2014 goda). <http://edu.gov.kz/ru/analytics/nacionalnyy-doklad-o-sostoyanii-i-razvitii-sistemy-obrazovaniya-respubliki-kazakhstan> (data obrashcheniya: 01.06.2016 g.).
- 4 Statistika sistemy obrazovaniya Respubliki Kazakhstan. Nacional'nyj sbornik. 2013. <http://edu.gov.kz/ru/analytics/statistika-sistemy-obrazovaniya-respubliki-kazakhstan> (data obrashcheniya: 01.06.2016 g.).
- 5 Statistika sistemy obrazovaniya Respubliki Kazakhstan. Nacional'nyj sbornik. 2014. <http://edu.gov.kz/ru/analytics/statistika-sistemy-obrazovaniya-respub> (data obrashcheniya: 01.06.2016 g.).
- 6 Issledovatel'skij centr Sandzh i Soros Kazakhstan. Sel'skie shkoly v Kazahstane: Finansirovanie rosta, Almaty, 2008.
- 7 Sulejmenova R.A. Inklyuzivnoe obrazovanie v RK: analiz situacii i prakticheskie shagi // *Otkrytaya shkola*. – 2009. – №4 (135) – n. s.
- 8 Konceptual'nye podhody k razvitiyu inklyuzivnogo obrazovaniya v Respublike Kazahstan. <http://nao.kz/blogs/view/2/456> (data obrashcheniya: 01.06.2016 g.).
- 9 Policy Guidelines on Inclusion in Education. UNESCO, 2009. <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849e.pdf> (data obrashcheniya: 01.06.2016 g.).
- 10 Zakon Respubliki Kazakhstan «Ob obrazovanii» ot 27 iyulya 2007 goda. http://online.zakon.kz/Document/?doc_id=30118747 (data obrashcheniya: 01.06.2016 g.).
- 11 Reviews of National Policies for Education. Kazakhstan, Kyrgyz Republic and Tajikistan 2009. Students with special needs and those with disabilities – OECD. 2009. – 264 p.
- 12 Esirgepova V.ZH. Inklyuzivnoe obrazovanie v Kazahstane: sostoyanie, perspektivy. – n.d. http://ksu.edu.kz/files/education/material_konf/Liqnosti/esirgepova_v_zh_inklyuzivnoe_obrazovanie_v_kazahstane.pdf (data obrashcheniya: 01.06.2016 g.).
- 13 Dandibaev A.T. Inklyuzivnoe obrazovanie v sisteme TIPO. – n.d. <http://zkoipk.kz/ru/c1/805-conf.html> (data obrashcheniya: 01.06.2016 g.).
- 14 Zholtayeva G. et al. Inclusive Education in Kazakhstan: selected issues // CBU International Conference Proceedings. – 2013. – T. 1. – pp. 196-204.
- 15 Eliseeva I.G. O prakticheskoj realizacii inklyuzivnogo obrazovaniya v Kazahstane // *Otkrytaya shkola*. – 2014. – №1 (132). – n. s.
- 16 Sulejmenova R.A. Inklyuzivnoe obrazovanie v RK: analiz situacii i prakticheskie shagi // *Otkrytaya shkola*. – 2014. – №4 (135). – pp. 13-14.
- 17 Sulejmenova R.A. K voprosu ob inklyuzivnom obrazovanii // *Otkrytaya shkola*. – 2015. – №6 (147). – n. s.
- 18 Abil'dina S. K., Kushnir M. P., ZHumagalieva ZH. ZH. Organizaciya inklyuzivnogo obrazovaniya v Respublike Kazahstan // *Bulletin d'Eurotalent-Fidjip*. – 2015. – №. 4. – pp. 32-36.
- 19 Nazarbayev University Graduate School of Education. Development of strategic directions for education reforms in Kazakhstan for 2015-2020. Diagnostic Report. – Astana: Indigoprint, 2014. – 182 p.
- 20 A rapid assessment of children's vulnerabilities to risky behaviors, sexual exploitation, and trafficking in Kazakhstan. Report prepared by Dr. Robin N. Haarr, UNICEF international consultant. UNICEF. – 2012. – 150 p.
- 21 Serikbaeva A.B. Osobennosti vklucheniya inklyuzivnogo obucheniya v obrazovatel'nyj process // *Vestnik KarGU*. – 2012. – n. s.
- 22 Ahmetzhanova B.U., Glushko E.S., Kuanysheva G.A. Inklyuzivnoe obrazovanie v nachal'noj shkole // III Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii «Innovacii v obrazovanii: poiski i resheniya». Sbornik materialov. Astana, 2016. – Т. 1. – pp. 5-7.
- 23 Avramidis E., Bayliss P. and Burden R. A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local education authority // *Educational psychology*. – 2000. – 20(2). – pp. 191-211.
- 24 Rouse M., Yakavets N. and Kulakhmetova A. Towards Inclusive Education: Swimming Against the Tide of Educational Reform. In D. Bridges (Ed.), *Educational Reform and Internationalization: The Case of School Reform in Kazakhstan*. – Cambridge: Cambridge University Press, 2014. – pp. 196-216.