

Қазақстан Республикасының Оқу-ағарту министрлігі  
Министерство просвещения Республики Казахстан

Ы. Алтынсарин атындағы Ұлттық білім академиясы  
Национальная академия образования имени И. Алтынсарина



**Экономикалық, тілдік, мәдени себептерге байланысты қиындықтары  
бар балалар үшін инклюзивті білім беру ортасын ұйымдастыру бойынша  
әдістемелік ұсынымдар**

**Методические рекомендации  
по организации инклюзивной образовательной среды для детей  
с трудностями, связанными с экономическими, языковыми,  
культурными причинами**

**Астана  
2022**

БІ. Алтынсарин атындағы Ұлттық білім академиясы Ғылыми-әдістемелік кеңесімен баспаға ұсынылды (2022 жылғы 13 қазандағы № 11 хаттама)

Рекомендовано к изданию Научно-методическим советом Национальной академии образования им. И. Алтынсарина (протокол №11 от 13 октября 2022 года)

Экономикалық, тілдік, мәдени себептерге байланысты қиындықтары бар балалар үшін инклюзивті білім беру ортасын ұйымдастыру бойынша әдістемелік ұсынымдар – Астана: БІ. Алтынсарин атындағы ҰБА, 2022. – 184 б.

Методические рекомендации по организации инклюзивной образовательной среды для детей с трудностями, связанными с экономическими, языковыми, культурными причинами – Астана: НАО имени И. Алтынсарина, 2022. – 184 с.

Экономикалық, тілдік, мәдени себептерге байланысты қиындықтары бар балалар үшін инклюзивті білім беру ортасын ұйымдастыру бойынша әдістемелік ұсынымдар мектеп әкімшілігі мен педагогтеріне, сондай-ақ білім басқармалары мен бөлімдерінің мамандарына және педагогикалық ұжымға мектеп ортасында «баршаға білім беру» қағидатын іске асыруда көмек көрсетуге арналған.

Методические рекомендации по организации инклюзивной образовательной среды для детей с трудностями, связанными с экономическими, языковыми, культурными причинами, предназначены для администрации и педагогов школ, а также специалистов отделов и управлений образования и призваны оказать помощь педагогическому коллективу в реализации принципа «образование для всех» в школьной среде.

© БІ. Алтынсарин атындағы  
Ұлттық білім академиясы, 2022  
Национальная академия образования  
им. И. Алтынсарина, 2022

## Введение

В условиях модернизации современного образования, стремления перевести сознание подрастающего поколения на духовно-нравственные ориентиры актуализируется идея гуманизации и равных образовательных возможностей. Именно идеи гуманизации, индивидуализации привели к появлению в Законе РК «Об образовании» положения о правах ребенка с особыми образовательными потребностями (далее – ООП) и его родителей самостоятельно определять форму получения образования и образовательную организацию. Ценности приоритетов равенства, сопричастности, сотрудничества в аспекте формирования инклюзивной образовательной культуры в организациях образования напрямую соотносятся с основными принципами инклюзивного образования как социального и образовательного процесса, динамически развивающегося подхода, при котором ведущим является позитивное отношение к разнообразию учеников, а индивидуальные особенности рассматриваются не в качестве проблемы, а как возможность обогащения процесса познания.

Получение образования детьми с ООП является основным условием их успешной социализации, эффективной самореализации в различных видах профессиональной и социальной деятельности. Основная задача, стоящая перед государством и обществом в отношении таких детей, – создание условий и оказание помощи в получении образовательных и специальных социальных услуг с целью дальнейшей социальной реабилитации и адаптации в обществе.

Школа является для детей тем местом, где они проводят большую часть времени, общаются, знакомятся с новыми людьми, находят друзей. Не всегда вхождение в школьный коллектив проходит безболезненно, особенно для обучающихся, имеющих какие-либо особые потребности в обучении.

Как известно, в большинстве стран, согласно рекомендациям ОЭСР, исходя из объективных причин неудач в образовании, используется категориальная система трех групп детей в соответствии с их особыми потребностями.

К *первой группе* относятся дети с нарушениями психофизического развития: слуха, зрения, интеллекта, речи, опорно-двигательного аппарата, задержкой психического развития и эмоционально-волевыми расстройствами.

Во *вторую группу* входят дети со специфическими трудностями в обучении, поведенческими и эмоциональными проблемами. Специфические трудности отмечаются у обучающихся с сохранным интеллектом и проявляются в усвоении отдельных учебных навыков: письма, чтения или счета (дисграфия, дислексия, дискалькулия др.). Эти трудности, как правило, носят временный характер и преодолеваются при условии оказания им помощи специалистов. Поведенческие и эмоциональные проблемы могут быть вследствие особых проблем развития (синдром гиперактивности и дефицита внимания, негрубые расстройства аутистического спектра и пр.), а также неблагоприятных психологических факторов (нарушений воспитания в семье, детско-родительских и внутрисемейных отношений), что приводит к различным трудностям общения

со сверстниками и педагогами (робость, пассивность, замкнутость или конфликтность, непослушание, агрессивность).

*Третья группа* объединяет обучающихся, у которых в силу социально-психологических, экономических, языковых, культурных причин возникают особые образовательные потребности. Сюда можно отнести микросоциальную и педагогическую запущенность детей из малообеспеченных семей, выходцев из семей, не уделяющих должного внимания воспитанию и развитию детей, семей социального риска (родителей с алкоголизмом, наркоманией и пр.), а также детей, испытывающих трудности адаптации к местному социуму (беженцы, мигранты, кандасы) или плохо понимающих и неговорящих на языке обучения в школе и других.

Выделение этих групп обучающихся, имеющих различные образовательные потребности, позволяет школе не упустить из поля своего зрения ни одного обучающегося, имеющего трудности в обучении, чем бы они не были вызваны.

Данное пособие содержит методические рекомендации для педагогов страны по организации инклюзивной образовательной среды для детей третьей группы – детей, у которых наблюдаются трудности, связанные с экономическими, языковыми, культурными причинами.

Педагогам важно понять, что обучающийся с ООП – это не только и не столько ученик с нарушениями психофизического развития, а любой обучающийся, испытывающий трудности в обучении.

В данном контексте существует необходимость разработки механизмов для осуществления качественного психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса, поскольку инклюзия направлена не на адаптацию обучающегося к условиям школы, а на создание комфортной образовательной среды для всех обучающихся, без исключения. Для достижения этих целей недостаточно предоставления лишь доступа и равных возможностей, наряду с этим для качественного образования всех детей необходимо обеспечить:

- возможности позитивного обучения, обеспечивающие необходимую поддержку всем детям; профессиональную поддержку педагогов, для повышения их инклюзивной компетентности; обучение и оценивание, основанные на правах человека, с учетом особых потребностей и индивидуальных возможностей обучающихся, включая их язык и культуру и др.;
- безопасную и здоровую среду, дружелюбную к детям, позволяющую всем детям полностью раскрыть свой потенциал, в рамках которой применяется целостный подход к их образованию, здоровью и благополучию.

Данная работа нацелена на оказание учебно-методической поддержки руководителей и методистов управлений и отделов образования, администрации и педагогов школ в организации службы психолого-педагогического сопровождения с учетом разнообразных потребностей всех обучающихся, повышение качества социализации и социальной адаптации всех детей, инклюзивной культуры в школьном сообществе.

# **1 Педагогические основы трудностей обучающихся, связанных с экономическими, языковыми, культурными причинами**

## **1.1 Текущее состояние обучения детей, имеющих трудности, связанные с экономическими, языковыми, культурными причинами в РК в соответствии с классификацией ОЭСР**

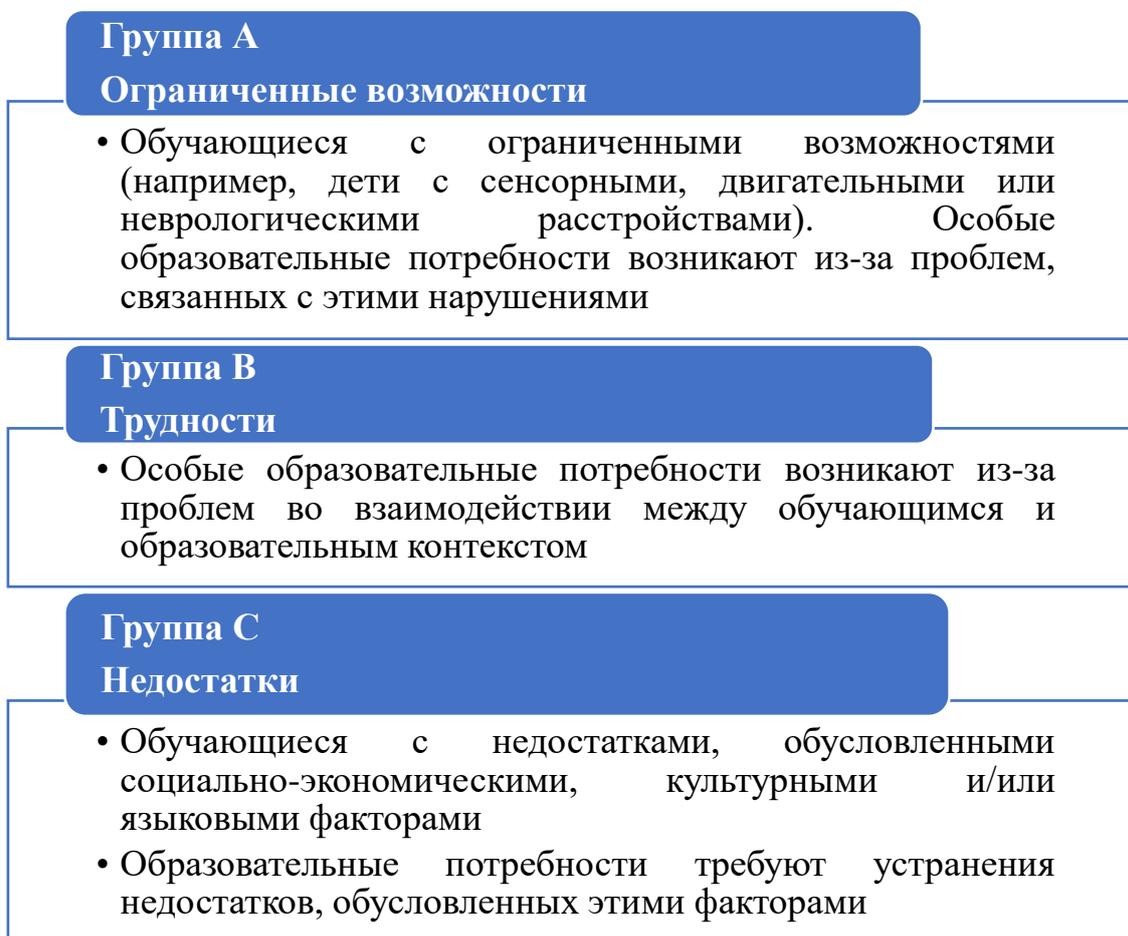
В настоящее время в Казахстане, как и во всём мире, уделяется большое внимание созданию условий для получения образования детьми с особыми образовательными потребностями, которые, в соответствии с ратифицированными страной международными документами и сформированной нормативной правовой базой по инклюзивному образованию, имеют равное право на получение качественного образования [1].

За последнее десятилетие в стране принято большое количество нормативных правовых актов, методических рекомендаций, регламентирующих образовательный процесс детей с ООП. К примеру, с 2021 года на законодательном уровне утверждена норма по адаптации учебных программ, разработке и реализации индивидуально развивающих программ для лиц (детей) с ООП в соответствии с их индивидуальными особенностями развития и потенциальными возможностями детей. Министерством образования и науки РК разработаны Правила оценки образовательных потребностей детей [2] и Правила психолого-педагогического сопровождения в организациях образования [3], в соответствии с которыми усилена роль школьной службы психолого-педагогического сопровождения по оценке особых образовательных потребностей детей, оказанию их комплексного социального, психолого-педагогического сопровождения.

Вместе с тем необходимо подчеркнуть, что большинство нормативных правовых документов ориентированы на создание **специальных условий для получения образования детей** с ограниченными возможностями в развитии, а именно: «условия, включающие учебные, а также специальные, индивидуально развивающие и коррекционно-развивающие программы и методы обучения, технические, учебные и иные средства, среду жизнедеятельности, психолого-педагогическое сопровождение, медицинские, социальные и иные услуги, без которых невозможно освоение образовательных программ лицами (детьми) с особыми образовательными потребностями, а также детьми с ограниченными возможностями» [1]. При этом меньшее внимание уделено особенностям образовательного процесса детей, имеющих поведенческие или специфические трудности в обучении, а также детей, имеющих трудности, обусловленными социально-экономическими, культурными и языковыми факторами (группы В и С, соответственно) в соответствии с классификацией ОЭСР [4], представленной на рисунке 1. Так, в соответствии с п. 6 Статьи 8 Закона РК «Об образовании» «государство, реализуя цели инклюзивного образования, обеспечивает **гражданам с ограниченными возможностями** в развитии специальные условия для получения ими образования, коррекции нарушения развития и социальной адаптации на всех уровнях образования» [1]. В связи с чем задачей

данного раздела будет определение условий (в том числе, социально-педагогических) для получения образования детьми группы С (рисунок 1).

**Рисунок 1.** Группы детей с ООП в соответствии с классификацией ОЭСР [4]:



Единственными документами, регламентирующими особенности образовательного процесса детей групп В и С, являются принятые в 2022 году Приказы МОН №№ 4 и 6 от 12 января 2022 г. [2, 3].

Так, в соответствии с п. 6 Приказа № 4 «Об утверждении Правил оценки особых образовательных потребностей» «порядок оценки образовательных потребностей осуществляется в зависимости от причин трудностей обучения, которые выделяют **две группы** детей с особыми образовательными потребностями [2].

**Первая группа** включает детей с трудностями усвоения отдельных учебных навыков вследствие недостаточности психических функций (умственной работоспособности, восприятия, внимания, памяти), а также детей с ограниченными возможностями.

**Вторая группа** включает детей, не имеющих нарушений умственного и физического развития, особые образовательные потребности которых, обусловлены социально-психологическими и факторами, препятствующими их включению в образовательный процесс:

1) с микросоциальной и педагогической запущенностью, воспитывающиеся в семьях из категорий социально уязвимых слоев населения;

2) испытывающие трудности в адаптации к местному социуму (беженцы, мигранты, кандасы);

3) дети с инвалидностью.

В соответствии с п. 11 Приказа № 4 «для детей второй группы проводится **оценка образовательных потребностей для определения потребности в:**

1) индивидуальном подходе в обучении без изменения учебного плана и учебных программ;

2) организации дополнительных занятий за счет вариативного компонента типового учебного плана;

3) адаптации учебного места;

4) поддержке школьного психолога;

5) поддержке социального педагога [2].

Процесс психолого-педагогического сопровождения детей с ООП осуществляется в соответствии с Приказом № 6 «Об утверждении Правил психолого-педагогического сопровождения в организациях образования» «психолого-педагогическое сопровождение осуществляется на основании оценки образовательных потребностей лиц (детей):

1) с поведенческими и эмоциональными проблемами, неблагоприятными психологическими факторами (нарушения воспитания в семье, детско-родительских и внутрисемейных отношений);

2) с барьерами социально-психологического, экономического, языкового культурного характера (педагогическая запущенность детей из семей социального риска, дети, испытывающие трудности адаптации в обществе (семьи беженцев, мигрантов, кандасов);

3) с ограниченными возможностями развития (нарушениями слуха, зрения, интеллекта, речи, опорно-двигательного аппарата, задержкой психического развития и эмоционально-волевыми расстройствами) [3].

Анализ положения детей в Казахстане, проведенный ЮНИСЕФ в 2019, показал, что несмотря на значительные темпы экономического роста, в стране наблюдаются такие социальные явления, как бедность, уровень неравенства между регионами, в том числе между городской и сельской местностями. Особенно риску, по мнению экспертов, подвержены дети, проживающие в сельской местности, в неполных семьях, семьях с низким уровнем дохода, многодетных семьях, а также в семьях, где один из членов семьи имеет инвалидность. Результаты опроса, проведенного в 2016 году, свидетельствуют, что разница в доходах напрямую влияет на степень и качество доступа детей на получение образовательных, медицинских и социальных услуг [5].

Государством предпринимается ряд мер системной поддержки детей из семей с низким **социально-экономическим статусом**. К примеру, по данным МОН РК, с января 2020 года внедрен гарантированный социальный пакет (ГСП) для детей из малообеспеченных и многодетных семей, включающий бесплатное горячее питание, обеспечение их учебными принадлежностями и одеждой,

оплату медицинской помощи, возмещение затрат на проезд в общественном транспорте. Определен размер и виды помощи, предоставляемые в рамках ГСП (ППРК от 30 декабря 2019 года № 1032). Материальной поддержкой охвачено свыше 455 тысяч обучающихся.

Несмотря на оказываемые государством меры поддержки, в некоторых школах страны остаются нерешённым вопрос бесплатного подвоза обучающихся, одним из путей решения которого, является обеспечение школ специальным автотранспортом [6].

Другой проблемой обучающихся, связанной с экономическими факторами, является эксплуатация детского труда, которой подвержены дети, вынужденные выходить на рынок труда в результате затруднительного материального положения семьи (безработица или недостаточный доход одного или двух родителей). Эксперты отмечают, что несмотря действующие в Трудовом Кодексе страны принципы, запрещающие дискриминацию, принудительный труд и наихудшие формы детского труда в РК (статья 4) [7], основными причинами детского труда являются возрастные и психологические особенности детей, низкая оплата труда, отсутствие требований к работодателям, а также незнание работодателями элементарных норм трудового законодательства [6]. Результаты проведённых рейдов показали, что эксплуатации подвержены, в основном, дети и подростки в возрасте от 12 до 18 лет. Одним из действенных механизмов оказания помощи детям, являющихся жертвами детского труда, по мнению экспертов, является оказание оперативной консультативной помощи в правовой и психологической поддержки семьям и детям в решении трудных жизненных проблем информация, организуемой путём действия «телефонов доверия» и информационно-разъяснительной работы местных исполнительных органов (управления и отделы образования) [6].

Другой группой детей, имеющих трудности в обучении, являются **дети из семей беженцев**. Важно отметить, что в соответствии с Законом РК «О беженцах» (статья 16) [8] дети, желающие получить статус беженцев, и дети-беженцы, как прибывшие без родителей или иных законных представителей, в т.ч. в случаях, когда родители или другие члены семьи не могут быть найдены, получают такую же защиту от государства, как и другие дети в Республике Казахстан, оставшиеся без попечения родителей, в соответствии с законодательством Республики Казахстан о правах ребенка [6]. Так, в соответствии со статьей 47 Закона РК «О правах ребенка в Республике Казахстан» дети-беженцы и вынужденные переселенцы имеют право на защиту своих интересов [9]. В соответствии с Приказом Министра здравоохранения Республики Казахстан от 9 октября 2020 года № ҚР ДСМ-121/2020 «Об утверждении перечня заболеваний, представляющих опасность для окружающих и объема медицинской помощи, при которых иностранцы и лица без гражданства, временно пребывающие в Республике Казахстан, лица, ищущие убежище, имеют право на получение гарантированного объема бесплатной медицинской помощи» имеют право на получение гарантированного объема бесплатной медицинской помощи [10].

Важно подчеркнуть, что в соответствии с приказом МОН РК от 28 сентября 2010 года № 468 «Об утверждении Правил получения дошкольного, начального, основного среднего и общего среднего образования иностранцами и лицами без гражданства, постоянно проживающими в РК» [11] дети иностранцев и лиц без гражданства, постоянно проживающих в РК, а также лиц, временно проживающих в РК, мигрантов принимаются в организации образования для получения образования и пользуются такими же правами, как и граждане Казахстана [6]. По данным МВД РК, в 2020 году в стране зарегистрировано **144** ребенка-беженца.

Помимо детей из семей беженцев государством оказывается забота о **детях-мигрантах и детях-кандасах**, которые также как и дети-беженцы, в соответствии с пунктом 2 статьи 8 Закона Республики Казахстан «Об образовании», имеют равные с гражданами Республики Казахстан права на получение дошкольного, начального, основного среднего и общего среднего образования в порядке, установленном уполномоченным органом в области образования [6]. По данным Национальной образовательной базы данных, в 2020-2021 учебном году в организациях среднего образования обучалось 174 ребенка-беженца, 7671 ребенок-мигрант, 2249 детей-кандасов. Следует отметить, что при выявлении детей-мигрантов, детей-беженцев, оказавшихся без родителей, они направляются в региональные центры адаптации несовершеннолетних и центры для детей в трудной жизненной ситуации до их устройства в свои семьи либо возвращения на свою родину. В данных организациях все дети получают специальные социальные услуги в соответствии с Законом РК «О специальных социальных услугах» [12] и Стандартом оказания специальных социальных услуг в области образования и защиты прав детей [13].

Комплекс специальных социальных услуг включает социально-бытовые, социально-медицинские, социально-психологические, социально-педагогические, социально-трудовые, социально-культурные, социально-экономические услуги.

Вместе с тем в настоящее время отсутствует законодательная норма по предоставлению образования временно пребывающим на территории Республики Казахстан детям-иностранцам.

По данным Международной организации миграции (далее – МОМ), в период с 2017 по 2020 годы на территории РК выявлено 15 детей-жертв торговли людьми (с 2004 года – 198 чел.).

Кроме того, МОМ в 2020 году в ходе исследования 12 регионов страны выявлено более 1000 детей-мигрантов (Россия, Монголия, Узбекистан, Молдова, Таджикистан и др.), «застрававших» в нашей стране в связи с пандемией и не охваченных обучением.

Данная проблема является системной, не решается на протяжении многих лет и подвергается постоянной острой критике со стороны международных и неправительственных организаций. В связи с чем Комитетом по охране прав детей Министерства просвещения РК на основании Конвенции о правах ребенка инициировано включение в Законы РК «Об образовании» (ст. 8, 47), «О правовом

положении иностранцев» (ст. 10) норм по обеспечению права на образование иностранцев, временно пребывающих в Республике Казахстан, за исключением подозреваемых или обвиняемых по уголовным делам до принятия процессуального решения уполномоченными органами в отношении них либо их родителей или иных законных представителей.

Одним из важных исследований, посвящённых изучению проблем миграции в Казахстане, является исследование, проведённое при поддержке ЮНИСЕФ с целью изучения национальной политики страны по решению конкретных потребностей и проблем несопровождаемых и разлученных детей (НРД), затронутых миграцией [14]. По результатам исследования получены следующие выводы:

1. Отсутствуют статистические данные по несопровождаемым и разлученным детям, затронутым миграцией, проживающим в Казахстане.

2. Основной причиной разлучения ребёнка с родителями являются трудности семьи, обусловленные социально-экономическими факторами, такими как поиск родителями работы, безработица, и, как следствие, злоупотребление алкоголем, стремление детей к заработку в других городах для оказания посильной помощи семье.

3. Основные права НРД в Казахстане, в целом, хорошо защищены. При этом, дети, находящиеся в Центрах адаптации несовершеннолетних, чувствовали себя менее защищёнными чем дети, проживающие в интернатных организациях. Важным результатом являлось признание воспитателями интернатных организаций важности теплой, открытой и поддерживающей среды для содействия долгосрочному развитию детей.

В данном разделе рассмотрены педагогические основы трудностей обучающихся, связанных с экономическими, языковыми, культурными причинами, соответствующих группе С по классификации ОЭСР [4] и 2-й группе согласно Приказу МОН РК от 12 января 2022 года № 6 [3].

## 1.2 Трудности обучающихся в учебе, связанные с экономическими причинами

Трудности школьников в обучении классифицируются в соответствии с разными научными подходами. В большинстве из них в качестве основного показателя, свидетельствующего, что ученик испытывает трудности в освоении общеобразовательных программ, развитии и социальной адаптации рассматривается стойкая, выраженная неуспеваемость по одному или нескольким учебным предметам.

В системе работы с неуспевающими выделяют несколько направлений. Первое можно обозначить как *организационно-педагогическое*, которое связывает возникновение неуспеваемости, прежде всего с *несовершенством методов обучения*. Другое рассматривает отсутствие успехов в учении как *проявление недостаточного уровня развития у ребенка необходимых для успешного обучения психических структур*, подобный подход можно обозначить как *психолого-педагогический*. И, наконец, достаточно большая группа исследователей рассматривает неуспеваемость как *проявление нарушения процесса взаимодействия между субъектами учебного процесса*, вызванные самыми различными причинами. Данное направление можно обозначить как *комплексный подход* [15].

Трудности детей обычно расцениваются как *педагогическая трудность*. При этом чаще всего берется за основу одна сторона явления – трудность работы с этими детьми и не рассматривается вторая – трудность их взаимоотношений с родителями, учителями, одноклассниками, сверстниками, взрослыми.

Бывают разные причины этих трудностей. В числе факторов, обуславливающих трудности школьников: педагогическая и социальная запущенность.

В одних случаях педагогическая трудность является следствием преобладания одного из этих факторов, в других – их сочетания, комплекса. В тех случаях, когда эту трудность преодолеть не могут, появляется «трудный», «неисправимый» ребенок. В разряд «трудных» и «неисправимых» нередко зачисляются и те педагогически и социально запущенные дети, к которым педагог не сумел найти правильного подхода.

Кто такие дети группы риска?

Дети «*группы риска*» – это те дети, которые находятся в критической ситуации под воздействием некоторых нежелательных факторов. Рискуют обычно подвергаются дети из-за отсутствия нормальных условий их полноценного развития. Нежелательными факторами, которые воздействуют на детей с особенностями развития и обуславливают большую вероятность их неблагоприятной социализации, являются социальная и педагогическая запущенность, и т.п.

Понятие «*детей группы риска*» подразумевает следующие категории детей:

- дети, оставшиеся без попечения родителей в силу разных обстоятельств;
- дети из неблагополучных, асоциальных семей;

- дети из семей, нуждающихся в социально-экономической и социально-психологической помощи и поддержке.

Особенностью детей «группы риска» является то, что они находятся под воздействием объективных нежелательных факторов, которые могут сработать или нет. В этой связи этой категории детей требуется особое внимание специалистов, комплексный подход с целью нивелирования неблагоприятных факторов и создания условия для оптимального развития детей.

Слово «риск» означает возможность, большую вероятность чего-либо, как правило, негативного, нежелательного, что может произойти или не произойти. Поэтому, когда говорят о детях группы риска, подразумевается, что эти дети находятся под воздействием нежелательных факторов.

Среди факторов социального риска, выделяются следующие, имеющие наибольшее значение в плане воспитания детей и подростков:

- 1) социально-экономические;
- 2) медико-социальные;
- 3) социально-демографические;
- 4) социально-психологические.

В современных социальных условиях вряд ли есть дети, которые совсем не были бы подвержены влиянию факторов риска в той или иной степени выраженности. Но все перечисленные факторы могут являться причиной нарушения в развитии ребенка и вовсе не определяют, чем он рискует в действительности. Не сама причина является риском, а то, что следует из этой причины. Понятно, что *наибольшему риску могут подвергаться дети из неблагополучных семей.*

Несмотря на то, что в настоящее время государство оказывает всевозможную помощь неблагополучным семьям, количество неблагополучных семей все еще остается значительным.

По мнению большинства исследователей в этой области, характерными особенностями такой семьи на современном этапе являются: низкий социальный статус ее членов; выраженные материальные, жилищные проблемы; наличие в семье членов с алкогольной (наркотической) зависимостью, склонных к проявлению различных видов насилия; нарушение детско-родительских и супружеских отношений.

В психолого-педагогической литературе представлены различные классификации неблагополучных семей. К примеру, Л.С. Алексеева выделяет следующие их виды:

- привычно-конфликтные семьи, где, как правило, отсутствуют конструктивные способы взаимоотношений между членами семьи;
- педагогически несостоятельные семьи, не обладающие в достаточной степени знаниями о развитии и воспитании ребенка;
- аморальные семьи, в которых не соблюдаются нормы и правила, принятые в обществе, поощряется безнравственное поведение;
- асоциальные семьи, где наряду с неудовлетворением базовых потребностей ребенка часто наличествуют неудовлетворительные жилищно-

бытовые условия, тунеядство, социальная изоляция, внутрисемейные конфликты [16].

Контингент детей из неблагополучных семей отличается определенной спецификой: высокий уровень тревожности; проявления агрессии, враждебности, негативизма и чувства вины; внутренние переживания, конфликты, трудности в учебе, в том числе связанные с неблагополучием в семье; неблагоприятная наследственность и т.п.

Травматические ситуации, насилие со стороны близких людей разрушительно воздействуют на детскую психику. В этой ситуации ребенок чувствует себя беспомощным и никому не нужным, не может самостоятельно найти выход из сложившейся ситуации в силу возрастных или личностных особенностей. Для возвращения к полноценной жизни таким детям должна оказываться комплексная помощь педагогов, психологов, врачей и других специалистов в области охраны детства

Чтобы понять, относится ли ребенок к категории группы риска, *необходимо учитывать комплекс факторов, их взаимодействие.*

Анализ условий жизни таких детей и подростков показывает, что невозможно выделить одну главную причину, послужившую фактором риска. Специалисты чаще всего фиксируют сочетание многих неблагоприятных условий, которые делают невозможным дальнейшее проживание в семьях, где создается прямая угроза здоровью ребенка и его жизни.

У детей возникают значительные отклонения, как в поведении, так и в личностном развитии. Им присуща одна характерная черта – нарушение социализации в широком смысле слова.

Семейное неблагополучие порождает массу проблем в поведении детей, их развитии, образе жизни и приводит к нарушению ценностных ориентации.

В трудностях поведения детей и подростков очень часто отзываются проблемы самих родителей, корнями, уходящими в их собственное детство.

Проживание в асоциальных семьях приводит к снижению у детей эмпатии - способности понимать других и сочувствовать им, а некоторых случаях к эмоциональной «глухоте». Все это затрудняет в дальнейшем воздействие педагогов и других специалистов на ребенка, приводит к активному сопротивлению с его стороны.

Такие дети вырастают в страхе перед жизнью, они отличаются от других, прежде всего агрессивностью, неуверенностью в себе. Нередко у детей, выросших в таких условиях, на всю жизнь сохраняется низкая самооценка, они не верят в себя, в свои возможности [16].

Психологи, занимающиеся исследованием причин учебных трудностей школьников, выделяют внешние и внутренние причины неуспеваемости. К внутренним относят психологические причины, к внешним – педагогические и социально-экономические. Темой наших методических рекомендаций являются внешние причины.

Одной из основных факторов, влияющих на возникновение трудностей в учебной деятельности, В.Ф. Калошин отмечает социально-экономические причины (причины связанные с трудным материальным положением семьи) [17].

Такую же версию поддерживает В.С. Цетлин, относя к внешним факторам влияния на трудности в учебе социальные причины (снижение ценности образования в обществе, влияние семьи, друзей, «дурной» компании) [18].

Тревожным сигналом для учителя является наличие трудностей в учебе у детей на внешне вполне благополучном фоне. В своевременном и адекватном реагировании на эти сигналы заключается искусство профилактической работы с неуспевающими. Ее успешность определяется не только профессиональными знаниями, но и такими личностными качествами педагога как пронизательность, эмпатия, толерантность.

Многое зависит от отношения учителя к ученику с трудностями в обучении (неуспевающие). Следует ли показывать ему свою обеспокоенность? Когда снисходительность становится опасной? Как не обидеть его излишней резкостью? Реакция ученика на негативное отношение к нему со стороны учителей может быть аффективной и остро отрицательной.

Успешная коррекция трудностей ребенка в обучении в большей мере зависит от преподавателя. Очень важно помочь младшему школьнику приспособиться к новому образу жизни и новым обязанностям. При этом ребенок не должен ощущать угнетение, ухудшение самочувствия, самооценки или настроения. Педагог должен уметь определять и учитывать умения и способности всех детей, а также правильно организовывать индивидуальную, коллективную и домашнюю работу.

Таким образом, психологи, занимающиеся исследованием причин трудностей школьников в учебе, выделяют внешние и внутренние причины. К внутренним относят психологические причины, к внешним – педагогические и социальные. Особое внимание уделяется именно психологическим причинам, так как процесс психического развития школьника напрямую связан с процессом школьного обучения.

Среди *внутренних* причин исследователи выделяют:

- низкий уровень развития мыслительных и психических процессов;
- отсутствие мотивации к обучению;
- несформированность навыков учебного труда; отсутствие адекватной самооценки;
- низкий уровень знаний, неспособность донести знания до учителя;
- отсутствие адаптации к школе.

К *внешним причинам* ученые относят:

- социально-экономические причины;
- причины организационно педагогического характера (школьная материальная база, организация педагогического процесса);
- недостатки дидактических и воспитательных воздействий;
- недостатки внешкольных влияний, включая семью.

Важно не только вовремя выявить проявляющиеся признаки учебных трудностей обучающихся, но и вовремя провести работу над коррекцией возникающих проблем, а также, по возможности, исключить появление причин, которые могут стать причиной развития процесса отставания и, как следствие, школьной неуспеваемости.

Если ребенок отстает от школьной программы и не успевает овладеть тем материалом, который изучают его сверстники, то в таких случаях можно говорить о неуспеваемости ученика.

Учителя дифференцируют неуспевающих школьников в три основные группы.

1. Ученики, у которых есть все, чтобы хорошо учиться, но они этого не хотят. Причины такого нежелания кроются во внутреннем мире ребёнка и связаны с психологическими проблемами, заниженной самооценкой и отсутствием общения. Такие дети начинают искать другие пути самоутверждения, чем успехи в учёбе.

2. Ученики, которые стремятся учиться, но у них не получается в силу разных причин. Связано это может быть как с внешними факторами (недостаточная эрудиция, низкая культура родителей), так и с внутренними (специфика развития организма ребенка).

3. Ученики, которые не могут и не хотят учиться. У таких детей, как правило полный набор причин отставания в учёбе: недостаточное внимание, нарушение здоровья, отсутствие воли и многое другое.

Причины трудностей детей в обучении разнообразны и могут присутствовать как в виде отдельных проявлений, так и в комплексе. В науке все причины делятся на внутренние (психологические) и внешние (педагогические и социальные).

Особое внимание следует уделять, конечно же, внутренним причинам, так как внешние не требуют особых исследований. Негативное влияние внешних факторов, отнесенных к причинам неуспеваемости, можно отследить и пронаблюдать без специального диагностирования учеников. А вот внутренние причины требуют внимательного и тщательного исследования, так как важно выявить те причины, которые скрываются внутри неуспевающего ученика и затрудняют процесс обучения.

И.В. Дубровина в своем труде «Рабочая книга школьного психолога» [20]. объединила психологические причины неуспеваемости в две категории: первая категория – недостаток познавательной деятельности в широком смысле слова, вторая категория – недостаток развития мотивационной сферы.

Первая причина проявляется в непонимании учеником учебного материала, вследствие чего школьник отстает от программы, неправильно усваивает темы и не способен выполнять соответствующие учебные действия.

Это возникает из-за недостаточного развития мыслительных процессов ребенка. Попадая в непривычную для себя сферу, младший школьник не может самостоятельно выбрать правильные методы работы, что в будущем усложнит обучение или навсегда отобьет интерес к учебе.

Вторая причина неуспеваемости зависит от правильной мотивации.

Педагог и родители должны так объяснить ребенку пользу обучения, чтобы у него возникло желание учиться. Многие родители своими действиями, а именно нравоучениями, чрезмерной строгостью или безразличием убивают в своем чаде самостоятельность и самоуверенность, у ребенка появляется чувство неполноценности.

Психологическую типологию неуспеваемости дает ученый Н.И. Мурачковский, который в основу типизации включает две группы свойств личности школьников:

- 1) особенности мыслительной деятельности, связанные с обучаемостью;
- 2) направленность личности, определяющую отношение школьника к учению.

В соответствии с данной типологией ученый выделяет три типа неуспевающих школьников. Рассмотрим данную классификацию с указанием причин относительно каждого типа, которые приводит ученый.

1. Обучающиеся с низким качеством мыслительной деятельности, имеющие положительное отношение к учителю и сохраняющие позицию школьника. Доминирующие причины: недостатки интеллектуального развития и слабые навыки учебного труда.

2. Обучающиеся с относительно высоким уровнем развития мыслительной деятельности, имеющие отрицательное отношение к учителю и утрачивающие позицию школьника. Причины: отсутствие устойчивой мотивации в учебном труде, недостаточная сформированность навыков учебного труда.

3. Обучающиеся с низкой мыслительной деятельностью, имеющие отрицательное отношение к учителю и полностью утратившие позицию школьника, что выражается в стремлении оставить школу. Причины: низкий уровень мыслительных процессов [21].

Изучением феномена «дети группы риска» и создание действенной системы помощи и поддержки таким детям занимается еще одна познавательная область – социальная педагогика [22–24].

Например, Л.В. Мардахаев относит к группе риска тех, кто уязвим или может понести ущерб от определенных социальных обстоятельств или воздействий окружающей среды. Так группами риска он считает многодетные, неполные семьи; семьи, имеющие детей-инвалидов; детей, оставшихся без попечения родителей. Что касается детей группы риска, то к ним он относит детей, которые в силу различных причин генетического, биологического и социального свойства уже приходят в школу психически и соматически ослабленными, социально запущенными, с риском школьной и социальной дезадаптации [22].

По исследованиям Киберева А.А. и Сеньчуковой И.В., наибольшее число рисков и нарушений процесса социализации происходит у детей из неблагополучных (дезадаптированных, дисфункциональных) семей, где дети обделены заботой и вниманием со стороны родителей [25].

Близок к этому подход В.Е. Летуновой, которая выделяет следующие группы факторов риска:

- медико-биологические (группа здоровья, наследственные причины, врождённые свойства, нарушения в психическом и физическом развитии, условия рождения ребёнка, заболевания матери и её образ жизни, травмы внутриутробного развития и т.д.);

- социально-экономические (многодетные и неполные семьи, несовершеннолетние родители, безработные семьи, семьи ведущие аморальный образ жизни; неприспособленность к жизни в обществе: бегство, бродяжничество, безделье, воровство, мошенничество, драки, убийства, попытки суицида, агрессивное поведение, употребление спиртных напитков, наркотиков и т.д.);

- психологические (отчуждение от социальной среды, неприятие себя, невротические реакции, нарушения общения с окружающими, эмоциональная неустойчивость, неуспех в деятельности, неуспех в социальной адаптации, трудности общения, взаимодействия со сверстниками и взрослыми и т.д.);

- педагогические (несоответствие содержания программ образовательного учреждения и условий обучения детей их психофизиологическим особенностям, темпа психического развития детей и темпа обучения, преобладание отрицательных оценок, неуверенность в деятельности, отсутствие интереса к учению, закрытость для положительного опыта, несоответствие образу школьника и т.д.) [26].

Таким образом, можно сделать вывод: если ребенок систематически показывает низкие образовательные результаты, педагогу необходимо выяснить причины данного факта и разработать план коррекционной работы по их устранению и оказать своевременную педагогическую поддержку.

Педагогическая поддержка, согласно определению О.С. Газмана, понимается как превентивная и оперативная помощь детям в решении их индивидуальных проблем, связанных с физическим и психическим здоровьем, социальным и экономическим положением, успешным продвижением в обучении, самоопределении. При этом в качестве основных характеристик педагогической поддержки выделяются любовь и безусловное принятие ребенка как личности, проявление эмпатии и милосердия, отзывчивости и терпения; индивидуальный подход и уважение достоинства ребенка; создание ситуации успеха, содействие, отказ от субъективных оценок; признание права ребенка на волеизъявление, свободу и право выбора; равноправие в отношениях с ребенком; способность к самоанализу и самоконтролю[27].

По мнению ученого, механизм педагогической поддержки состоит из нескольких этапов:

- диагностического (фиксация и признание наличия проблемы, установление первичного контакта с ребенком, совместная оценка и вербализация сути запроса);

- поискового (поиск причин возникновения проблемы); договорного (установление договорных взаимоотношений и заключение договора);

деятельностного (действия специалистов, стимулирование инициативы, координирование в процессе взаимодействия);

– рефлексивного (подведение итогов, обсуждение разрешения проблемы, корректировка и планирование дальнейших шагов) [27].

Педагогическая поддержка представляет собой систему средств, обеспечивающих помощь детям в самостоятельном индивидуальном выборе – нравственном, гражданском, профессиональном, экзистенциальном самоопределении, а также в определении препятствий (трудностей, проблем) самореализации в учебной, коммуникативной, трудовой и творческой деятельности.

Наиболее эффективными М.И. Рожков считает приемы открытой (поощрительные высказывания; заслуженная похвала и одобрение; стимулирование к деятельности с помощью просьб, авансирования, доверительного отношения; отсутствие акцента на ошибки; проявление эмоциональных реакций; эмпатия; ожидание лучшего; вовлечение в деятельность, представляющую интерес) и скрытой педагогической поддержки (напоминание об ошибках без перехода на личность; уместное безразличие; переключение внимания с одного вида деятельности на другой; помощь при выполнении наиболее сложных заданий; безадресный намек или предположение; вариативность поручаемых дел; анализ и рефлексия жизненных ситуаций; стимулирование созидательного духа) [28].

Для осуществления педагогической поддержки детей из неблагополучных семей рекомендуется ведение социально-педагогической карты личности ребенка, которая включает:

1) сведения о ребенке:

а) Ф.И.О., возраст, домашний адрес, место обучения;

б) сведения о здоровье (группа здоровья и т.п.);

в) успеваемость в школе;

г) взаимоотношения с родителями, сверстниками, учителями;

д) потребности ребенка;

е) трудности и проблемы ребенка;

2) сведения о семье:

а) сведения о родителях (Ф.И.О., возраст, домашний адрес, телефон, место работы и т.п.);

б) состав семьи (полная, неполная, сведения о родителях, наличие братьев, сестер, близких родственников);

в) жилищно-бытовые условия проживания, условия жизни ребенка;

г) материальное положение семьи;

3) дополнительная информация, другие сведения;

4) заключение.

Основными формами и методами педагогической работы с детьми с неблагополучных семей являются наблюдение, индивидуальное психолого-педагогическое консультирование, тренинговые занятия, методика

«недописанный тезис», игротерапия, преодоление затруднительных психологических ситуаций, арт-терапия, социальная паспортизация семей и др.

### 1.3 Трудности обучающихся, связанные с языковыми причинами

В соответствии с законодательством РК дети иностранных граждан и лиц без гражданства имеют равные с гражданами РК права на получение образования. Все учащиеся-мигранты охвачены обучением, для них организуются психологическое сопровождение и дополнительные занятия, проводится работа с их родителями. Обеспечение конституционных прав на образование и удовлетворение образовательных потребностей данной категории детей находится на постоянном контроле органов образования.

Следует отметить, что *школа ответственна за включение ребенка-мигранта в новую социокультурную среду*. Как показывает практика, проблемы детей-мигрантов и их семей заключаются в языковых барьерах (невладение/слабое владение языком принимающей страны, отличия программ обучения и др.), психологических (трудности взаимоотношения с новым коллективом, незнание новой культуры, ценностей принимающей страны и др.) и социальных (низкий материальный достаток семьи, частая смена места жительства и др.) барьеров.

Эффективным инструментом устранения барьеров по социальной адаптации данной группы детей является специально организованная работа по социально-педагогическому сопровождению семей-мигрантов.

Это беседы с родителями детей при приеме в школу о личностных качествах ребёнка, мониторинг проблем семей, выявление наиболее результативных форм и методов работы с данной категорией семей. Перечень школьных мероприятий может отличаться в зависимости от особенностей семей-мигрантов (национальность, знание языка принимающей страны, специфика семейного окружения, отношение к школе, степень влияния, срок проживания в принимающей стране), но главная их направленность должна иметь социализирующий характер.

В последнее время в Казахстане наблюдается увеличение доли иноязычных школьников, имеющих языковые и социокультурные трудности в обучении и адаптации к новой среде.

Как было показано выше, технологии социально-педагогического сопровождения являются разновидностью социально-педагогических технологий, которые активно разрабатываются в рамках социальной педагогики [29].

Взаимодействие с семьей ребенка-мигранта – это долгосрочный процесс, в котором родители не сразу проявляют активность, но, тем не менее, школа должна быть заинтересована, чтобы они стали социальными партнерами.

В построении партнёрских отношений с родителями-мигрантами можно выделить четыре основных этапа.

- 1) *Изучение семьи и информирование её об основных традициях школы.*

На данном этапе работы используются такие методы, как беседы, консультации с родителями при приеме ребенка в школу. Основная цель беседы либо консультации – выявить психолого-педагогические особенности ребенка, его установки, взгляды, личностные качества, принятые в семье правила поведения, обычаи, традиции и др. Учитель, социальный педагог, либо психолог составляют индивидуальный маршрут развития ребенка, определяют приемлемые формы и методы работы с ним, степень вхождения специалистов в семью ребенка-мигранта.

2) *Консультирование родителей-мигрантов.*

В зависимости от проблем семьи, работа может проводиться в разных формах и направлениях. Однако существуют типичные проблемы семьи-мигрантов, с которыми сталкивается любая школа: плохое знание государственного языка; незнание своих прав, обязанностей и способов защиты; неготовность к освоению ребенком образовательной программы и др.

3) *Организация совместной деятельности школы и семьи ребенка-мигранта.*

Вначале определяются основные мероприятия, в которых будут участвовать родители ребенка-мигранта.

Это могут быть и мини-проекты, где каждая семья представляет своё понимание семейных ценностей, совместно представляет свою поделку в классе с целью знакомства с коллективом учащихся и их родителей; конференции «Традиции нашей семьи», где кроме детей, самое активное участие принимают родители. Большое значение в этом плане имеет участие родителей в общешкольных мероприятиях, направленных на воспитание гражданской солидарности и культуры мира

4) *Своевременное отслеживание и оперативное реагирование на изменение социального статуса семьи ребенка-мигранта.* В этом помогает такой действенный метод как мониторинг.

Таким образом, совместные мероприятия с родителями мигрантов могут реализовываться в трех направлениях (см. Рисунок 2).

Рисунок 2 – Направления мероприятий с родителями мигрантов



Дети, чувствующие общие усилия школы и семьи, менее тревожны, активно включаются в коммуникации, быстрее выстраивают отношения с одноклассниками и учителями, спокойнее реагируют на коррекцию поведения, проявляют активность в своей деятельности, совместно с родителями занимаются проектной деятельностью, что в свою очередь способствует повышению скорости процесса социальной адаптации.

Основной организационной формой совместной работы может быть организация встреч многонационального детского коллектива с представителями различных культур, в том числе с представителями религиозных конфессий в урочной и внеурочной деятельности. В рамках учебных занятий (уроки истории, права, литературы, иностранного языка, географии, классного часа) достаточно эффективными будут такие методы и формы работы, как проблемные дискуссии, диспуты, дебаты.

Для того, чтобы помочь ребенку-мигранту овладеть языком принимающей страны, целесообразно в школе создать систему дополнительных занятий. После освоения детьми языка обучения учителем ставятся ближайшие и перспективные задачи, связанные с успешным выполнением ребенком-мигрантом образовательной программы.

Плохое знание языка принимающей страны, культуры, обычаев, норм взаимоотношений между одноклассниками и взрослыми людьми, затрудняют процесс вхождения ребенка-мигранта в школьный коллектив. Поэтому педагогу, в первую очередь, совместно с родителями необходимо научить ребенка знакомиться со сверстниками, вежливо обращаться к другому человеку, вежливо

отказывать в просьбе, если он это не может сделать. Во-вторых, необходимо обучить детей взаимодействию и сотрудничеству в школьных коллективах.

В целях формирования у детей доброжелательного, толерантного отношения друг к другу, готовности к обсуждению возникающих проблемных и конфликтных ситуаций, формирования умений находить конструктивные решения во взаимодействии разрабатывается система занятий (тренингов) по межличностному общению (коррекции межличностного общения), либо тренинги, направленные на сплочение коллектива, которые проводят классные руководители, педагог-психолог и социальный педагог.

Большие возможности заложены в проектной деятельности, коллективной творческой деятельности. Но для того, чтобы решить задачу конструктивного взаимодействия членов школьного коллектива, важен подбор заданий. Задания должны быть такими, чтобы их результат зависел от коллективной работы всех членов класса (или группы), а не от деятельности одного человека. Педагог в процессе совместной работы детей, учит их согласовывать свои личные интересы с интересами других детей, проектировать совместные планы действий, распределять обязанности в группе, руководить процессом работы, оценивать результаты каждого члена школьного коллектива. При этом, важно учить детей и правильной реакции на эмоциональное состояние друг друга, адекватности восприятия невербальных жестов, мимики, пантомимики, умения адекватными средствами выразить свои чувства в процессе деятельности.

Кроме внеучебной работы, совместная деятельность может быть организована и в рамках учебной работы: на предметах школьной программы, обогащенных национальной проблематикой; на факультативных занятиях (курсы, связанные с этническими национальными особенностями учащихся). В этом случае учитель также определяет оптимальный способ организации совместной работы детей во время урока: рисование, конструирование, создание текстов и т.д. Такая деятельность позволяет одновременно решать несколько задач – обучать детей сотрудничеству и решать обучающие и воспитательные задачи.

Еще одной технологией в процессе социально-педагогического сопровождения ребенка-мигранта является технология подготовки педагогических кадров к работе с детьми-мигрантами. На основании анализа реальной практики работы учителей было выяснено, что большинство учителей не готовы к принятию и обучению ребенка-мигранта по разным причинам: не хотят изменять привычные методы, формы, приемы и технологии работы, которые достаточно эффективны для большей части детей; не принимают другую культуру и т.д.

Поэтому в процессе специального обучения (курсы повышения квалификации, мастер-классы, встречи со специалистами) преследуется цель – снять внутреннее напряжение, неприятие учителем нового ученика, осознается необходимость принятия данной ситуации, выявляются позитивные и негативные факторы появления ребенка-мигранта в классе. В рамках проведения круглых столов, семинаров, мастер-классов с представителями других

педагогических работников, которые имеют опыт работы с детьми-мигрантами и их семьями определяются вопросы, которые следует решать учителю и всему педагогическому коллективу, разрабатывается план мероприятий, осваиваются инновационные методы, формы, технологии, приемы работы педагога в новой для него ситуации.

Таким образом, технология социально-педагогического сопровождения ребенка-мигранта в школе является комплексной социально-педагогической технологией, которая в свою очередь включает еще ряд технологий:

- социально-педагогическое сопровождение семьи ребенка-мигранта;
- социальное партнерство образовательной организации с этнически сообществами;
- индивидуальное сопровождение детей-мигрантов в образовательном процессе;
- социально-педагогическое сопровождение детей-мигрантов в школьном коллективе;
- подготовка педагогических кадров к работе с детьми-мигрантами [30].

Е.И. Суровцева [31] предложила следующие критерии и показатели социальной адаптации ребенка-мигранта, представленные в таблице 1.

**Таблица 1 – Критерии и показатели социальной адаптации ребенка-мигранта**

<b>Критерии социальной адаптации</b>	<b>Показатели социальной адаптации</b>	<b>Диагностический инструментарий определения уровня выраженности социальной адаптации</b>
Адекватная самооценка	-уверенность в себе -способность принимать на себя ответственность -умение признавать ошибки - радоваться своим успехам и успехам других	-методика Дембо Рубенштейна - методика М.Кун, Т. Макпартленд, модификация Т.В. Румянцевой «Кто Я»
Толерантность	-готовность признания многообразия -выраженное ассертивное поведение	-методика Г.У. Солдатова, О.А. Кравцова и др.» Экспресс-опросник «Индекс толерантности»

		-диагностика сформированности толерантности у школьников (по Степанову П.В.)
Тревожность	-уверенность в собственных силах -способность отстаивать свою точку зрения - отсутствие боязни перед изменениями ситуации	-Тест Филлипса -«Шкала реактивной и личностной тревожности» Спилбергера Ч., адаптация Ханина Ю.Л.
Представление своего будущего	-наличие представления о личном, семейном и профессиональном будущем - готовность к саморазвитию	-методика «Незаконченные предложения» -анкетирование
Готовность к межэтническому взаимодействию	-стремление к изучению культуры других народов	-индивидуальная беседа -решение проблемных ситуаций
Знание языка принимающей страны	-умение общаться в быту -понимание содержания учебных предметов	- тесты на определение уровня знаний языка принимающей страны как неродного у детей-мигрантов
Знание и принятие ценностей принимающей страны	-интерес к изучению культуры принимающей страны -осознание соблюдения этических и правовых норм поведения	Опросник социализации личности М.И. Рожкова

**Исходя из вышесказанного, можно сделать следующие выводы:**

1. Под технологией социально-педагогического сопровождения детей-мигрантов в школе можно понимать комплекс упорядоченных целенаправленных, последовательных превентивных, просветительских, диагностических и коррекционных мероприятий, осуществляемых в процессе взаимодействия учителя, социального педагога, педагога-психолога, семьи, педагогического коллектива, диаспор, с одной стороны и ребенка-мигранта и членов школьного коллектива, с другой, направленное на успешную социализацию ребенка-мигранта и его саморазвитие.

2. Социально-педагогическая диагностика служит отправной точкой для организации социально-педагогического сопровождения детей группы риска и их семей, определяя стратегии социально-педагогической деятельности, технологические модели, формы и методы работы специалистов образовательных и социальных учреждений.

3. Социально-педагогическое сопровождение малообеспеченной семьи может быть реализовано в трех основных направлениях: психолого-ориентированном, социолого-ориентированном, комплексном.

4. Одной из популярных моделей психолого-ориентированного подхода является проблемно-ориентированная модель работы с семьей, имеющая широкие возможности для применения в практике социально-педагогической деятельности.

## 1.4 Трудности обучающихся, связанные с культурными причинами

Педагогу, работающему в полиязычной/поликультурной среде, необходимо знать этнопедагогические особенности этнической группы обучающихся, что обеспечит возможность выработки единой линии и целенаправленности методических приемов как в языковой подготовке конкретного контингента обучающихся, так и в воспитательной работе, поможет установить с ними эффективную обратную связь.

При этом для обеспечения эффективности общения между представителями разных культур недостаточно преодоление языкового барьера, необходимо преодолеть барьер культурный. Язык – зеркало окружающего мира, он отражает действительность и создает свою картину мира, специфичную и уникальную для каждого языка и, соответственно, народа, этнической группы, речевого коллектива, пользующегося данным языком как средством общения.

*Понятие культура* является центральным в межкультурной коммуникации. Учёные подсчитали, что в настоящее время насчитывается более 500 различных определений культуры. Это связано с тем, что культура представляет собой крайне сложное и многогранное явление, которое охватывает все стороны человеческой жизни. Она включает в себя всё, что создано человеческим разумом и руками, поэтому культура изучается большим количеством наук: *семиотикой, социологией, историей, антропологией, аксиологией, лингвистикой, этнологией* и др.

Каждая из наук формулирует при этом своё понимание и определение культуры. В повседневной жизни понятие культура употребляется в трёх основных значениях:

- отдельная сфера жизни общества, которая существует в виде системы учреждений и организаций, занимающихся производством и распространением духовных ценностей (клубы, театры, музеи и т. д.);
- совокупность ценностей и норм, принадлежащих большой социальной группе, общности, народу или нации (элитарная культура, культура молодёжи и т. д.);
- выражение высокого уровня достижений человека в какой-либо деятельности (культура быта, культурный человек в значении «воспитанный и образованный» и пр.).

По сути, культура – это способ адаптации человека к существующей физической и биологической среде существования. Обычаи, традиции, общепринятые нормы поведения, необходимые для выживания и развития, передаются в каждом народе из поколения в поколение. Благодаря этому культура сохраняет, облегчает и защищает жизнь человека. Ядром любой культуры являются идеи и особенно ценности, передающиеся при помощи традиций.

С точки зрения учёных, культура представляет собой сложный феномен, который включает в себя как материальные и социальные явления, так и различные формы индивидуального поведения и организованной деятельности.

Наблюдать культуру возможно в виде различий в человеческом поведении и в различных типах деятельности, ритуалах, традициях. При этом нельзя увидеть культуру целиком, можно только наблюдать её отдельные явления.

Долгое совместное проживание групп людей на одной территории, их коллективная хозяйственная деятельность, защита территории формируют у них общее мировоззрение, стиль жизни, манеру общения, кулинарные традиции и т. д. В итоге формируется этническая культура данного народа, которая основана на наборе определённых правил, принятых в процессе коллективного существования людей.

Культура усваивается только через обучение. Она существует только в виде множества культур разных эпох и регионов, а внутри этих эпох в виде культур отдельных стран и народов. Такие культуры принято называть *локальными и этническими* культурами.

Таким образом, человеческая культура состоит из различных локальных культур, носителями которых являются народы. Каждый народ представляет собой отдельный этнос. Этноты существуют как устойчивые общности людей. Самыми важными факторами, объединяющими людей в этноты, являются общность территории и общность языка. Своеобразие любой культуры отражено в культурной картине мира. Культурная картина мира представляет собой совокупность знаний и представлений о мире (ценностях, нормах, нравах, менталитете собственной культуры и культур других народов).

Именно благодаря культурной картине мира можно отличить одну культуру от другой. Культурная картина мира проявляется в различном отношении людей к различным явлениям культуры.

*Понятия и характеристики культуры* чрезвычайно многообразны и разносторонни. Для того, чтобы ощутить всю многомерность и глубину смысла этого слова рассмотрим некоторые из имеющихся определений культуры.

Культура (от латинского *cultura* – возделывание, воспитание, образование, развитие, почитание), исторически определенный уровень развития общества и человека, выраженный в типах и формах организации жизни и деятельности людей, а также в создаваемых ими материальных и духовных ценностях (Толковый словарь)

Культура – уважение к традициям, очеловечивание мира (Цицерон).

Культура – усвоение, применение переданного предшествующими поколениями (Гердер).

Культура или цивилизация, в широком этнографическом смысле складывается в своем целом из знания, верований, искусства, нравственности, законов, обычаев и некоторых других способностей и привычек, усвоенных человеком как членом общества (Э. Тайлор).

Под культурой понимается вся сумма того, что личность получает от своего общества – верования, обычаи, художественные нормы, обычаи питания, умения, которые человек получает не в результате собственно творческой деятельности, а лишь как наследие прошлого, унаследованное путем формального или неформального просвещения (Р. Лоуи).

Культура – прочные верования, ценности и нормы поведения, которые организуют социальные связи и делают возможной общую интерпретацию жизненного опыта (У. Бекет).

Все эти определения совпадают в главном: в высокой оценке значения человека в формировании культуры и в том, что *понятие культуры имеет как всеобщие, так и частные, национально-этнические характеристики*. Поэтому, попав, в «чужой дом бытия», ученик часто испытывает культурный шок. Это состояние провоцируется непониманием обычаев и традиций страны пребывания, сопровождается поведенческими ошибками и ведёт к повышению уровня тревожности или даже к стрессу, который не позволяет ученику-иностранцу скорректировать своё поведение, что отражается на качестве учебного процесса.

Симптомами *культурного шока* являются постоянное беспокойство о качестве пищи, питьевой воды, чистоте посуды, постельного белья, а также общая тревожность, раздражительность, неуверенность в себе, бессонница, психосоматические расстройства, вплоть до депрессии и попыток суицида. Ощущение потери контроля над ситуацией, собственной некомпетентности и неисполнения ожиданий может выражаться в приступах гнева, агрессивности и враждебности. Преодоление культурного барьера облегчается тем, что учебная группа, в которой учится обучающийся-иностранец, является многонациональной, и эта проблема касается многих обучающихся из разных стран.

Поэтому *одна из важнейших задач педагога на этом этапе – обратить особое внимание на быт и внеучебную жизнь обучающихся-иностранцев и провести короткий интенсивный курс их вхождения в культуру страны*.

Безусловно, динамика выхода из культурного шока зависит от многих составляющих: работа педагога/классного руководителя, характер и образовательный уровень обучающегося. Немаловажное значение имеют и характеристики страны рождения / постоянного проживания иностранца.

Классному руководителю необходимо знать основные специфические черты национальных культур регионов и стран приёма для правильного понимания причин культурного шока. Некоторые незначительные и малозначащие привычки поведения могут оказаться очень обидными и даже запрещенными в культуре страны, из которой приехал ученик-иностранец, и наоборот. Такие различия обычно возникают в пище, национальной одежде, нормах этикета и вежливости, отношении к животным, а также в праздничных и религиозных обрядах. Задача классного руководителя – объяснить обучающимся объективные причины подобных различий, обратить их внимание на объединяющие мотивы их присутствия в школе, общие черты жизни и характера любого человека и призвать их к пониманию и толерантности.

По мере того, как мир становится все более культурно усложненным и плюралистическим, растет и важность тем, связанных с *межкультурной коммуникацией*. Способность общаться, невзирая на культурные барьеры, влияет на нашу жизнь не только на работе или в школе, но и дома, в кругу семьи и в

игровой обстановке. Важнейшую роль в этом играет *язык*. Каждый язык – это уникальная система символов, которая показывает, что именно культура считает важным. Определенные слова могут существовать в одних языках, но не в других, отражая различия в том, как культуры символически изображают мир. Культура также влияет на многие невербальные действия. Хотя кросс-культурные исследования показали, что мимические выражения гнева, презрения, отвращения, страха, счастья, печали и удивления являются пан-культурными, мы также знаем, что культуры разнятся в правилах проявления чувств, которые определяют использование этих универсальных выражений. Кроме того, мы знаем, что существует множество культурных различий в жестах, взгляде и визуальном внимании, межличностном пространстве, позах тела, а также в голосовых интонациях и речевых характеристиках [32].

Культура во многом обуславливает то, как сообщение кодируется в сигналы и как именно сигналы посылаются кодирующим во время коммуникации. Разумеется, точная коммуникация зависит от способности декодирующего расшифровать получаемые сигналы в терминах скрытого сообщения, которое кодирующий намеревался передать. Эта способность, в свою очередь, зависит от того, насколько сведущ получатель сообщения в используемом процессе кодирования. Правила кодирования и декодирования формируются совместно с правилами проявления эмоций и являются естественной частью развития навыков коммуникации.

*Этноцентризм и культурные фильтры* – это важные составляющие межкультурной коммуникации. Этноцентризм является тенденцией рассматривать мир сквозь культурные фильтры, формирующиеся в процессе взросления в обществе. Неизбежным результатом становятся уникальные культурно-специфические способы, какими осуществляется коммуникация – вербальная и невербальная: при овладении культурными правилами адекватного декодирования формируется ряд ожиданий в отношении коммуникации. Правила декодирования, а также связанные с ними эмоции и ценностные суждения, формируют основу «фильтров», которыми человек пользуется, когда взирает на мир. Они становятся нормальной составляющей в психологической конституции человека, благодаря тому способу, каким его приобщали к культуре. Человек не только имеет определенные ожидания относительно процесса коммуникации, но и усваивает эмоциональные реакции, связанные с этими ожиданиями и с ценностными суждениями, которые часто делает, не задумываясь над ними лишней раз. Все больше приобщаясь к культуре, человек добавляет к этим фильтрам новые «слои». Эти фильтры подобны линзам, которые позволяют индивидууму воспринимать мир в определенном ключе.

Известно, что традиции и черты характера разных наций и народностей представлены в общечеловеческом понимании набором стандартов, *стереотипов и клише*. Стереотипы – это обобщения, касающиеся людей, в частности их основополагающих психологических характеристик или личностных черт. Стереотипы являются неизбежным продуктом нормальных

психологических процессов, включая избирательное внимание, оценку, формирование понятий и категоризацию, атрибуции, эмоцию и память.

Стереотипы – это бесценные ментальные подспорья, помогающие нам организовывать информацию о мире. Как особый вид категории, имеющей отношение к людям, они очень важны, поскольку позволяют человеку взаимодействовать с другими людьми в окружающем его мире, и особенно значимы для коммуникации. О каждом народе сложились устоявшиеся представления по поводу его отношения к жизни, работе, любви и дружбе, к себе самому и окружающему его миру. Иногда представления окружающих и самих представителей народа не совпадают. Поэтому существуют как истинные, так и ложные стереотипы, которые либо помогают, либо мешают общению и пониманию. Например, англичане считаются чопорными, немцы – педантичными и т.д. Знание этих тонкостей необходимо классному руководителю и для своей работы, и для того, чтобы объяснить обучающимся причины возникающих проблем в межкультурной коммуникации. Если стандарты помогают понять те или иные национальные особенности, то стереотипы – не всегда, тем более что стереотипы – явление динамическое, и их составные компоненты могут меняться. А вот клише – это застывшие стереотипы, которые часто становятся ложными.

Культура сильно влияет на то, как мы интерпретируем действия других людей, т.е. на наши *атрибуции*, касающиеся окружающих. Мы, как правило, делаем выводы относительно внутреннего состояния или настроения (диспозиции) других людей, которое предположительно лежит в основе их поведения или даже является его причиной. Эту предрасположенность называют фундаментальной ошибкой атрибуции. Одним словом, культура играет большую роль в декодировании сигналов: во-первых, из-за тесной связи между культурными правилами, определяющими кодирование и декодирование, и, во-вторых, из-за культурных влияний в формировании этноцентризма, стереотипов и социального познания.

При *внутрикультурной коммуникации* участники интеракции имплицитно используют одни и те же основные правила. Когда мы осуществляем коммуникацию внутри общих культурных границ, то имплицитно считаем, что другой человек является представителем нашей культуры или что он ведет себя социально приемлемым образом. Но даже во внутрикультурных ситуациях, когда мы взаимодействуем с людьми, которые выходят за рамки того, что считается «нормальным» или «социально допустимым», мы испытываем трудности с интерпретацией сигналов, которые эти люди пытаются послать, поскольку они не соответствуют культурным правилам «упаковки», которые мы ожидаем от представителей своей культуры. Мы реагируем негативно, поскольку усвоили, что подобные действия недопустимы, и можем производить негативные диспозиционные атрибуции, считая человека «плохим», «глупым», «душно воспитанным» или «лишенным здравого смысла».

Одной из характеристик, которая отличает *межкультурную коммуникацию* от внутрикультурной, является неопределенность или двусмысленность в

отношении основных правил, посредством которых будет осуществляться интеракция. Участники межкультурной интеракции часто используют при общении вербальный язык, который не является родным по крайней мере для одного из них, а иногда и для обоих. Тем самым смыслу слов присуща неопределенность. Культурные различия в использовании невербальных каналов делают эту неопределенность еще большей.

Декодирующие не могут быть уверены, в отличие от внутрикультурных ситуаций, в том, что они интерпретируют сигналы и сообщения в соответствии с изначальным намерением кодирующего. Межкультурная коммуникация подобна чтению закодированного послания: первым шагом будет расшифровка кода (снижение неопределенности), вторым – интерпретация расшифрованного содержания и реакция на него.

Второй характеристикой межкультурной коммуникации является неизбежность *конфликта* и непонимания. Во время межкультурных встреч велика вероятность того, что поведение людей не будет соответствовать нашим ожиданиям. Мы часто интерпретируем такое поведение как посягательство на нашу систему ценностей и мораль. Эти конфликты возникают в межкультурном общении человека не только с людьми, но также с другими агентами культурной системы (такими, как общественный транспорт, почта, торговля, бизнес). Конфликт при межкультурном общении неизбежен. Эпизод межкультурной коммуникации может вызывать у нас фрустрацию или испытывать наше терпение. В подобных ситуациях легко выйти из себя, и люди могут быстро расстроиться или потерять интерес к подобным интеракциям из-за тех дополнительных усилий, которых они требуют. Возможно, сообщения не удастся расшифровать в соответствии с первоначальным намерением отправителя, что ведет к коммуникативным оплошностям и проблемам в последующем общении.

Одним из важнейших культурных параметров, связанных с межкультурной коммуникацией, является *контекст*. Высококонтекстным сообщением, является «такое, в котором большая часть информации либо присутствует в физическом контексте, либо интернализирована человеком, а в кодируемой, эксплицитной, передаваемой части сообщения ее очень немного. Низкоконтекстная коммуникация представляет собой обратную картину. Тем самым контекст является важной переменной, которую следует учитывать при межкультурной коммуникации.

*Межкультурное образование* должно преследовать следующие цели:

- обучать молодых людей взаимодействию с культурными различиями и диверсификацией в обществе и дать им необходимые навыки к приобретению этой способности (навыки межкультурной коммуникации и решения конфликтных ситуаций, интуитивное понимание работы в обществе с культурным многообразием, анализ собственных культурных ценностей);

- стимулировать терпимость, взаимное уважение и понимание, открытость к отдельным лицам и группам лиц с различным культурным, этническим, национальным, религиозным прошлым;

- бороться с расизмом, ксенофобией, дискриминацией, предрассудками и ложными стереотипами [33].

Существуют несколько основных препятствий, мешающих эффективной межкультурной коммуникации.

*Допущение сходств.* Одной из причин непонимания при межкультурной коммуникации становится то, что люди наивно предполагают, будто все они одинаковы или, по крайней мере, достаточно схожи для того, чтобы легко общаться друг с другом. Разумеется, всем людям присущ ряд базовых сходств в биологических и социальных потребностях. Однако коммуникация – это уникальная человеческая особенность, которую формируют специфические культуры и общества. Кроме того, выходцы из некоторых культур делают больше допущений в отношении сходств, чем выходцы из других; т. е. степень допущения людьми того, что другие им подобны, варьируется для разных культур.

*Языковые различия.* Когда люди пытаются общаться на языке, который знают не в совершенстве, они часто полагают, что слово, фраза или предложение имеют одно и только одно значение – то, которое они намерены передать. Делать такое допущение – значит игнорировать все остальные возможные источники сигналов и сообщений, включая невербальную экспрессию, интонацию голоса, позу, жесты и действия.

*Ошибочные невербальные интерпретации.* В любой культуре невербальное поведение составляет значительную часть коммуникативных сообщений. Неправильная интерпретация невербального поведения может легко привести к конфликтам или конфронтации, которые нарушают коммуникативный процесс.

*Предубеждения и стереотипы.* Как говорилось ранее, стереотипы и предубеждения в отношении людей – естественные и неизбежные психологические процессы, которые влияют на все наши восприятия и коммуникативные контакты. Излишняя опора на стереотипы может помешать нам объективно посмотреть на других людей и их сообщения и найти подсказки, которые помогут проинтерпретировать эти сообщения в том ключе, в котором нам намеревались их передать.

*Стремление оценивать.* Культурные ценности также влияют на наши атрибуции в отношении других людей и окружающего нас мира. Различные ценности могут вызывать негативные оценки, которые становятся еще одним камнем преткновения на пути к эффективной межкультурной коммуникации.

*Повышенная тревога или напряжение.* Эпизоды межкультурной коммуникации часто связаны с большей тревогой и стрессом, чем знакомые ситуации внутрикультурной коммуникации. Излишняя тревога и стресс только вредят межкультурной коммуникации.

Для успешного осуществления межкультурной коммуникации большое значение имеет её специфическая форма – так называемый *межкультурный диалог*, основными целями которого являются «построение взаимного уважения и понимания; обмен образовательными подходами и опытом относительно политики, прав человека и культурного образования; обучение и дальнейшее

развитие способностей и навыков, позволяющих активно участвовать в диалоге между странами». Такой диалог направлен на преодоление гендерных отличий, религиозных противоречий, языковых различий, повышение квалификации преподавателей и администрации. А роль искусства в данном контексте, наоборот, может стать объединяющей, так как использование художественных языков (рисование, танцы и исполнение музыкальных произведений) существенно улучшает межкультурное взаимопонимание [35].

*Межкультурно-коммуникативной компетентностью* называют способность осуществлять эффективную коммуникацию в межкультурном контексте с опорой на три основных компонента: мотивационными факторами, факторами знаний и факторами навыков.

*Факторы знаний* включают в себя ожидания, общие информационные сети, представление о более чем одной точке зрения, знание альтернативных интерпретаций и знание сходств и различий.

К *факторам навыков* относится способность проявлять эмпатию, быть толерантным к многозначности, адаптировать коммуникацию, создавать новые категории, видоизменять поведение и собирать нужную информацию.

Эти три типа факторов влияют на степень неопределенности в ситуации и уровень тревоги или стресса, который фактически испытывают участники интеракции. Наконец, эти три компонента влияют на то, в какой степени участники интеракции «вдумываются» в коммуникативный эпизод, т.е. на то, в какой степени они предпринимают сознательные шаги по анализу собственного и чужого поведения, а также по адекватному планированию и интерпретации интеракции по мере ее развития. Знания и навыки являются необходимыми компонентами эффективной межкультурной коммуникации, которые должны сочетаться с открытостью и гибкостью собственного мышления и интерпретаций, а также с *мотивацией* осуществлять эффективную коммуникацию и успешно выстраивать отношения.

*Межкультурная коммуникация, межкультурная адаптация и уровень стресса.* Наилучшими предсказателями эффективности в преодолении стресса являются коммуникативная эффективность, адаптация и социальная интеграция.

*Адаптация* к новой культуре происходит по четырём общим направлениям:

- 1) создание собственного небольшого сообщества представителей первичной культуры;
- 2) взаимодействие только с представителями местной культуры (культуры хозяина) при почти полном исключении первичной культуры;
- 3) отсутствие взаимодействия как с местной, так и с первичной культурой, и неспособность успешно интегрироваться ни в ту, ни в другую;
- 4) полная интеграция в местную культуру с сохранением прочных отношений с первичной культурой.

*Адаптация и изучение культурного многообразия.* Курс межкультурной коммуникации, включающий языковые курсы, информацию о культурном многообразии и понятия межличностной коммуникации с учетом ее многообразия, значительно облегчает адаптацию.

Путь к межкультурному взаимопониманию проходит несколько этапов:

1. *Отрицание*. Наиболее примитивная этноцентрическая стадия начинается с отрицания того, что культурные различия вообще существуют. Люди на этой стадии могут быть физически или психологически изолированы от других культурных групп или же могут воздвигать физические или социальные барьеры, чтобы дистанцироваться или отгородиться от подобных различий.

2. *Защита*. Вторая стадия этноцентризма предполагает признание человеком того, что культурные различия существуют, но предохраняют себя от них, поскольку различия воспринимаются как угроза самому себе. Родственный процесс предполагает оценку собственной культурной группы как превосходящей другие.

3. *Преуменьшение*. Третья стадия этноцентризма включает в себя признание того, что культурные различия существуют, но одновременное преуменьшение их влияния на собственную жизнь или их значимости для нее.

4. *Приятие*. На этой первой стадии этнорелятивистского развития культурные различия не только признаются, но и вызывают уважение. Уважение проявляется на двух уровнях: сначала на уровне различных поведенческих манифестаций культурных различий, а затем на уровне культурных ценностей, которых придерживаются представители разных культур.

5. *Адаптация*. На следующей стадии этнорелятивистского развития индивиды приспосабливаются к культурным различиям, которые они теперь признают, и начинают приобретать новые навыки для того, чтобы установить отношения с представителями других культур и общаться с ними. Один из этих навыков – эмпатия – способность ощущать эмоции и переживания другого человека, встав на его точку зрения. Вторым навыком относится к понятию плюрализма (множественности) применительно к пониманию множества культурных контекстов. Плюрализм в этом смысле тесно связан с терминами бикультурность и многокультурность.

6. *Интеграция*. Последняя стадия этнорелятивизма предполагает включение плюрализма как философии и осознанного понимания в способность оценивать культурные различия с точки зрения контекста, в котором они проявляются. Различия оцениваются на основании множественности и контекста, а не с какой-то одиночной культурной позиции. Этот уровень интеграции может привести к конструктивной маргинальности, при которой индивиды могут мысленно жить внутри границ различных культурных систем, адекватно включаясь в эти культурные системы и выходя из них в соответствии с социальным контекстом.

*Урегулирование межкультурных конфликтов*. Способность разрешить этот неизбежный конфликт продуктивным и эффективным способом очень важна для выстраивания успешных межкультурных отношений через коммуникацию. Одним из приемов является хорошее знакомство с другой культурой, которое подразумевает фиксацию культурных сходств и различий и создание собственного «культурного словаря», к которому можно было бы обращаться в любое время. Однако ни один из нас не способен создать такой культурный словарь для всех культур и людей, с которыми мы можем контактировать в своей

жизни, а многие из нас не имеют возможности стать культурно осведомленными подобным образом. Вместо этого огромному большинству людей придется полагаться на модель процесса межкультурного роста с тем, чтобы эффективно участвовать в межкультурной коммуникации.

*Факторы эффективного разрешения конфликта.* Эффективное разрешение конфликта требует знания культурных различий в мировоззрении и поведении и уважения к ним, а также чувствительности к различиям между высоко- и низкоконтекстными культурами и к различиям в культурном восприятии времени. Вдумчивость позволяет человеку быть сознательным и совестливым по отношению к разнообразным характеристикам, связанным с этнорелятивизмом. Крайне важно суметь проконтролировать свои негативные эмоциональные реакции. Именно эмоции являются ключом к успешному межкультурному опыту. Фактически, способность регулировать или контролировать свои эмоции является ключом к личностному росту.

Сталкиваясь с культурными различиями и конфликтами в межкультурной коммуникации, люди, которые могут как-то контролировать свои негативные чувства – обуздывая их и не действуя под их непосредственным влиянием или не позволяя им направлять свои мысли, поступки или эмоции, – получают возможность участвовать в процессах, которые помогут им расширить свою оценку и атрибуцию причин подобных различий. Необходимыми качествами, позволяющими разрешить конфликтные ситуации являются наличие устойчивых моральных принципов и убеждений, гибкость мышления и дипломатичность в отношениях, навыки общения, умение установить и поддержать контакт с собеседником, привлечь и удерживать его внимание, уважение к другим людям, к их чувствам и эмоциям. В интернациональной аудитории важное значение имеет знание особенностей региональных темпераментов [36-37].

## 2 Мировой опыт организации инклюзивной образовательной среды с учетом трудностей в обучении, связанных с экономическими, языковыми, культурными причинами

В 1995 году центр образовательных исследований и инноваций ОЭСР опубликовал первый набор сопоставимых данных в области образования, предусматривающий особые потребности либо образования для детей с особыми потребностями [38]. Эта работа укрепила мнение о том, что для проведения надежных и достоверных сопоставлений потребуется разработать другое определение особых потребностей. В 1966 году со странами начались первые обсуждения со странами по разработке единого определения особых потребностей, предусматривающего различные интерпретации особых образовательных потребностей, охватывающих различные группы обучающихся, испытывающих трудности в освоении учебной программы.

В то же время стандарты ЮНЕСКО по классификации систем образования находились в процессе пересмотра, а определение образования, предусматривающее особые образовательные потребности детей, было обновлено и переформулировано с учетом изменений в политике.

На раннем этапе стало ясно, что для проведения сопоставлений, имеющих отношение к политике, определение детей с особыми образовательными потребностями также необходимо классифицировать на несколько групп.

Страны договорились о трехсторонней системе, в которой обучающиеся делятся на три группы: А, В и С [38] (Рисунок 3).

Рисунок 3 – Классификация детей с ООП согласно ОЭСР

<i>Группа А. Ограниченные возможности</i>	<i>Группа В. Трудности</i>	<i>Группа С. Недостатки</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• обучающиеся с ограниченными возможностями (например, дети с сенсорными, двигательными или неврологическими расстройствами). Считается, что потребность в образовании возникает в первую очередь из-за проблем, связанных с этими нарушениями</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• обучающиеся с поведенческими или эмоциональными расстройствами или со специфическими трудностями в обучении. Считается, что образовательная потребность возникает в первую очередь из-за проблем во взаимодействии между обучающимися и образовательным контекстом</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• обучающиеся с недостатками, обусловленными в первую очередь социально-экономическими, культурными и/или языковыми факторами. Образовательные потребности требуют устранения недостатков, обусловленных этими факторами</li> </ul>

Учитывая, что большинство исследований направлено на изучение вопросов детей, имеющих проблемы со здоровьем, рассмотрим, каким образом организовывается образования для детей третьей группы в разных странах [38] (таблица 2).

Таблица 2 – Опыт стран по организации образования для детей с ООП

<i>Страна</i>	<i>Категория С. Трудности</i>
<b>Бельгия</b>	<p>1. <i>Дети под юрисдикцией суда по делам несовершеннолетних.</i> Суд по делам несовершеннолетних помещает детей в приют из-за проблем в их семье. Они обучаются в обычных организациях образования.</p> <p>2. <i>Дети, посещающие школы с «позитивной дискриминацией»,</i> то есть в школы, где предоставляются преимущественные права или привилегии для определенных лиц. Трудности в социальной или школьной среде, а также рамки поддержки в школах побудили политиков начать программу «позитивной дискриминации». Она заключается в осуществлении добровольных действий, направленных на то, чтобы для солидарности дать больше тем, у кого меньше, исходя из принципа, что несправедливо относиться к очень разным ситуациям одинаково. Речь идет о различении организаций образования с долей обучающихся, проживающих в районах с уровнем жизни ниже среднего по стране с точки зрения социально-экономического статуса. Выбранные организации образования должны продвигать образовательные мероприятия, направленные на предоставление всем обучающимся равных шансов на социальную эмансипацию. Каждая организация, получающая выгоду от политики позитивной дискриминации, получает дополнительные материальные ресурсы.</p> <p>3. <i>Новоприбывшие в школы.</i> Дети в возрасте от 2,5 до 18 лет могут воспользоваться новым положением, созданным Указом от июня 2001 года, если они получают статус апатридов или беженцев, будучи гражданами определенных развивающихся стран или прибывшими в страну менее чем за год до этого. Эти обучающиеся посещают занятия в течение периодов,</p>

	<p>варьирующихся от одной недели до шести месяцев, в течение которых они пользуются специфической системой обучения, позволяющей им адаптироваться к социально-экономической и школьной системам страны и ориентироваться на наиболее подходящий для них уровень и направление.</p> <p>4. <i>Обучающиеся, для которых организуется дифференцированное обучение в сельских районах.</i> Средняя школа, расположенная в сельской местности с небольшим количеством жителей и вдали от аналогичных учебных заведений, имеет более благоприятное соотношение учителей и обучающихся.</p>
<p><b>Канада</b></p>	<p>1. <i>Иммигранты, для которых английский язык является вторым.</i> Они получают финансирование на обучение для приобретения навыков владения английским языком. Изучение другого языка и новых культурных норм, адаптация к другим социальным и физическим условиям или преодоление тоски по дому или травмы могут повлиять на адаптацию ученика к школе и его обучение. Эти факторы в сочетании с инвалидностью или нарушениями могут значительно подорвать успеваемость в школе. Оценка и планирование для учащихся с особыми потребностями становятся более сложными, когда речь идет о языковых, культурных или миграционных факторах. Обучающимся может потребоваться дополнительная поддержка для развития языка и повышения академической успеваемости или помощь в социальной интеграции.</p> <p>2. <i>Обучающиеся по образовательным программам для коренного населения.</i> Обучающиеся, являющиеся коренными жителями, имеют право на программу изучения языка и культуры коренных жителей, которая ведет к знанию, пониманию и беглому владению языком и культурой наследия обучающихся; включая вспомогательные услуги для оказания помощи, таких как общение со старшими сверстниками; или помощь в обучении коренных жителей. Эта поддержка является</p>

	дополнением к любому специальному образованию или помощи в обучении.
<b>Чили</b>	<i>Получатели социальных пособий.</i> Обучающиеся, находящиеся в уязвимом положении, которые посещали муниципальные учебные заведения, или лица с высшим приоритетом, финансируемые за то, что они особенно уязвимы, в соответствии с системой индивидуального отбора и расстановки приоритетов. Эти обучающиеся также получают поддержку в рамках различных программ, цель которых состоит в том, чтобы нивелировать их социальные недостатки, которые негативно влияют на нормальный ход их образовательного развития.
<b>Чешская Республика</b>	<i>Социально незащищенные дети, посещающие подготовительные классы общеобразовательных школ.</i> Дети, обучающиеся в специальных классах для социально незащищенных детей в общеобразовательных школах, обучающиеся исправительных организаций образования для детей и молодежи.
<b>Финляндия</b>	<i>Иммигранты и различные культурные группы, которые обучаются по коррективной методике.</i> Периодическое коррекционное обучение на неполный рабочий день для обучающихся, переехавших в Финляндию из-за рубежа: преподавание родного языка для носителей других иностранных языков; и преподавание для обучающихся-выпускников, которые вернулись в Финляндию из-за рубежа, чтобы сохранить языковые навыки, приобретенные ими за границей. Обучающиеся, относящиеся к этой категории, следуют обычной учебной программе.
<b>Франция</b>	<p>1. <i>Обучающиеся, не владеющих французским языком.</i> В начальных школах созданы классы посвящения для иностранных учащихся, не говорящих по-французски. Классы посвящения в 1-4-х классах средней школы (но в основном в 1-м классе) предлагаются иностранным обучающимся (в принципе, не говорящим по-французски, недавно прибывшим во Францию).</p> <p>2. <i>Дети, находящиеся в неблагоприятном положении.</i> Приоритетными областями образования являются географические районы –</p>

	<p>муниципалитеты, округа, в которых политика дифференцированного образования имеет важное значение. Два типа критериев определяют границы этих неблагополучных районов:</p> <p>1) школьный (доля обучающихся, оставшихся на повторный год обучения; плотность учащихся в профессиональных школах, классы приема и т.д.);</p> <p>2) социально-экономический (низкий уровень образования родителей, бедность, безработица, неудобство жилья, трудности с адаптацией к языку или культуре). «Дети» – это проект сообщества по развитию, ориентированный на школу и направленный на то, чтобы дать возможность детям из неблагополучных семей в полной мере пользоваться своим правом на образование.</p>
<p><b>Германия</b></p>	<p>1. <i>«Путешествующие» семьи.</i> Обучающиеся, которые нуждаются в поддержке, потому что их родители – странствующие рабочие (цирк, ярмарки, баржи).</p> <p>2. <i>Носители других языков.</i> Обучающиеся, нуждающиеся в поддержке по обучению немецкому языку, поскольку они не обладают достаточными знаниями, позволяющими им эффективно и успешно следовать регулярному обучению.</p>
<p><b>Греция</b></p>	<p><i>Обучающиеся, испытывающие социально-экономические/культурные трудности в образовании.</i> Обучающиеся этой категории находятся в неблагоприятном социальном положении, что является результатом их социально-экономического статуса или культурного и/или языкового происхождения. Обучающиеся этой категории не подпадают под действие Закона о специальном образовании (обучающиеся, чей родной язык не является греческим, не считаются обучающимися с особыми образовательными потребностями). Однако они получают дополнительные ресурсы, им оказывается дополнительная помощь и специальная преподавательская поддержка. Обучающиеся этой категории следуют общим основным учебным планам на начальном и среднем уровнях в обычных классах основной государственной системы образования.</p>

	Государство предоставляет им дополнительное обучение и ресурсы, с тем чтобы способствовать их полной образовательной и социальной интеграции.
<b>Венгрия</b>	<i>Обучающиеся, живущие в семьях, где условия – как следствие поведения, пренебрежения и/или обстоятельств – препятствуют нормальному физическому, интеллектуальному, эмоциональному или нравственному развитию ребенка.</i> Семьи с низким доходом могут получить дополнительные финансовые ресурсы для поддержки образования своих детей. Эта категория выходит за рамки венгерского определения инвалидности.
<b>Ирландия</b>	<p>1. <i>«Путешествующие» семьи.</i> Дети-путешественники – это дети из семей, которые идентифицируются ими самими и членами «оседлого» сообщества как люди с особым образом жизни, традиционно ведущие кочевой образ жизни.</p> <p>2. <i>Молодые правонарушители, находящиеся в группе риска.</i> Дети в возрасте от 12 до 16 лет, которые:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>а) были осуждены за преступление;</li> <li>б) находятся под стражей по решению суда;</li> <li>в) вышли из-под контроля и находятся под опекой.</li> </ul> <p>3. <i>Дети в школах неблагополучных районов.</i> Неблагополучные с точки зрения образования районы – это районы, где качество образовательной среды низкое и где имеются показатели относительной бедности в отношении большинства домов. В Ирландии Министерство образования и науки признает, что, помимо школ в определенных неблагополучных районах, неблагоприятные условия существуют и в других районах, включая сельские и небольшие городские районы и деревни. Этим школам предоставляются дополнительные ресурсы в виде кадрового обеспечения и/или грантов. Уровень поддержки зависит от уровня неблагоприятных условий. Схема основной поддержки называется «Предоставление детям равных возможностей».</p> <p>4. <i>Дети беженцев.</i> Дети родителей, которым было предоставлено политическое убежище в Ирландии или которые ищут его.</p>

<b>Италия</b>	<i>Обучающиеся с иностранным гражданством. Обучающиеся с иностранным гражданством напрямую не получают дополнительных ресурсов, но извлекают выгоду из ресурсов, выделяемых школам для продвижения и расширения мероприятий/ проектов по интеграции, межкультурному образованию, языковой подготовке.</i>
<b>Япония</b>	<i>Обучающиеся, которым требуется обучение японскому языку (лингвистические трудности).</i>
<b>Корея</b>	<p>1. <i>Обучающиеся с социально-экономическими трудностями.</i> Обучающимся, находящимся в низком социально-экономическом положении, оказывается дополнительная помощь и специальная педагогическая поддержка. Они следуют обычной учебной программе в обычных классах и официально зарегистрированы в школах. Семьи с низким доходом могут получить дополнительную финансовую помощь для поддержки образования обучающихся (статистические данные отсутствуют).</p> <p>2. <i>Вновь прибывшие в Корею.</i> Обучающиеся, недавно прибывшие в Корею, посещают «базовые» занятия, которые помогают им адаптироваться к корейской социально-экономической ситуации и школьной системе (статистические данные отсутствуют).</p> <p>3. <i>Обучающиеся, находящиеся под юрисдикцией судов по делам несовершеннолетних.</i> Обучающимся, помещенным судами по делам несовершеннолетних в изолированные школы в местах лишения свободы, предоставляется дополнительное обучение в дополнение к обычным учебным планам (статистические данные отсутствуют).</p>
<b>Люксембург</b>	<i>Социальная неполноценность. Дети из семей с низким социально-экономическим статусом, дети из числа меньшинств.</i>
<b>Мексика</b>	<p>1. <i>Дети с компенсаторными образовательными потребностями.</i> Компенсаторные образовательные потребности – это те, которые присутствуют у всех учащихся, посещающих обычные, общие или местные образовательные</p>

учреждения, которые имеют ограничения по структуре, оборудованию, стабильности преподавательского состава и/или низким показателям успеваемости в школе. Таким образом, школе и/или учащимся предоставляются дополнительные ресурсы для обеспечения их доступа к школьной программе и приобретения базовых учебных компетенций на основе качества и справедливости. В эту категорию также входят учащиеся из районов страны с низким уровнем развития, которые получают экономическую стипендию по программе *Oportunidades*, предназначенной для поддержки их зачисления, регулярного посещения и окончания школы.

*2. Образовательные потребности сообщества.* В эту категорию входят обучающиеся, которые живут в небольших общинах с населением менее 500 человек, с высокой маргинализацией, крайней бедностью и разбросанностью населения. В этих общинах отсутствуют регулярные услуги базового школьного образования, и в целом они имеют собственные языковые и культурные особенности, отличные от тех, которые определяют поведенческие модели национальной школьной культуры.

*3. Образовательные потребности коренных общин.* Образование коренных народов способствует развитию способностей и навыков тех, кто принадлежит к культурному и языковому контексту коренных мексиканских групп. Образовательные модели соответствуют конкретным условиям и характеристикам различных культурных и этнических групп, во многом из-за изоляции и рассредоточения населения большинства их поселений по всей территории страны, эти коренные народы страдают от серьезной отсталости, что снижает их уровень жизни и ограничивает их возможности для роста. Общие цели и задачи национальной учебной программы охватывают образование, предоставляемое детям из числа коренных народов, и предусматривают необходимую адаптацию с учетом культурного разнообразия Мексики.

	<p>4. <i>Образовательные потребности мигрантов.</i> Мигрирующее сельскохозяйственное население переезжает из своего родного города в другой экономический регион или зону, где требуется временная рабочая сила. 60% принадлежат к различным этническим группам, большинство из которых являются одноязычными или начинающими двуязычными членами. В период сбора урожая они живут в сельскохозяйственных лагерях, которые делят с мигрантами из других этнических групп. Многочисленные миграционные маршруты, разнообразие культур и языков, которые сходятся в каждом лагере, а также сложность прогнозирования продолжительности сельскохозяйственных циклов оказывают негативное влияние на планирование и предоставление образовательных услуг, ориентированных на этих работников и их семьи.</p>
<b>Нидерланды</b>	<p><i>Обучающиеся из неблагополучных семей.</i> Школы получают дополнительное финансирование для обучающихся из неблагополучных этнических или социально-экономических групп.</p>
<b>Польша</b>	<p><i>Обучающиеся из неблагополучных семей.</i> Относится к обучающимся, которые не принимают существующие социальные нормы. Они проявляют антисоциальное поведение, неспособность функционировать в группе и нарушение эмоциональных процессов. Обучающиеся этой категории могут представлять опасность для других людей в их окружении.</p>
<b>Словакия</b>	<p><i>Социально незащищенные дети.</i> Дети с задержкой психосоциального развития, основной причиной которых считается неблагоприятное социально-экономическое положение и/или культурные и языковые различия. Эти дети начинают свое образование в подготовительных классах обычных начальных школ, где образовательная программа соответствует уровню МСКО 0. По истечении одного года они продолжают обучение либо в обычных начальных школах, либо в специальных школах для умственно отсталых, в зависимости от их академических достижений и психологических проблем.</p>

	<p>Социальная дезадаптация, неадаптивные формы поведения, нарушение этических, правовых и других социальных стандартов, когда индивид не достиг возраста уголовной ответственности или действуют правовые нормы для несовершеннолетних. Дети и молодежь (10-18 лет) с такой степенью нарушения психосоциального развития помещаются в специальные организации образования с целью перевоспитания. Они получают образование в соответствии с образовательными программами для обычных начальных и средних школ или, в случае лиц с психическими отклонениями, в соответствии с образовательными программами для специальных школ.</p>
<b>Испания</b>	<p>- <i>Обучающийся с компенсаторными образовательными потребностями.</i> Для обучающихся, чьи родители являются странствующими рабочими.</p> <p>- <i>Дети странствующих рабочих.</i> Для обучающихся, чьи родители являются странствующими работниками (временными, цирковыми, ярмарочными)</p>
<b>Швейцария</b>	<p><i>Обучающиеся по иностранному языку:</i> специальные занятия</p>
<b>Турция</b>	<p><i>Дети с трудностями, связанными с социальной адаптацией.</i> Состояние, которое характеризуется опасными условиями жизни, злоупотреблением наркотиками, недоеданием, иммиграцией, правонарушениями, безнадзорностью, жестоким обращением, заброшенностью и языковыми различиями, которые негативно влияют на успеваемость в образовании и социальную адаптацию индивида.</p>
<b>США</b>	<p><i>Обучающиеся, находящиеся в неблагоприятном положении.</i></p>

3. Определение КАТЕГОРИИ С: относится к образовательным потребностям обучающихся, которые, как считается, обусловлены в первую очередь социально-экономическими, культурными и/или языковыми факторами. Существует некоторая форма неблагополучного или нетипичного происхождения, которую образование стремится компенсировать.

Новые определения и изменения в национальных категориях, а также обновления данных будут отражены в будущих публикациях ОЭСР [39].

Статистика по всем европейским странам показывает, что в среднем дети-мигранты имеют значительно более низкий уровень успеваемости, чем дети с двумя коренными родителями. Согласно Heath et al. (2008), такое неблагоприятное положение детей-мигрантов по сравнению с детьми, у которых оба родителя являются коренными жителями, может быть вызвано:

1) наличием доступа к меньшему количеству социально-экономических ресурсов, включая более низкие академические достижения их родителей;

2) даже после учета из-за нехватки ресурсов дети-мигранты страдают от негативного наказания, связанного с миграционным статусом. Некоторые проблемы, с которыми сталкиваются дети-мигранты, обусловлены особенностями групп мигрантов, например, низким социально-экономическим статусом, знанием местного языка, психологическими барьерами, потенциально низкими ожиданиями от родителей и учителей, а также недостаточной поддержкой семьи и сообщества.

Проведенный ОЭСР анализ данных PISA показывает, что высокая концентрация детей-мигрантов в школе или классе не обязательно является фактором, который может помешать успеваемости других обучающихся. Более вероятно, что высокая концентрация детей из семей с более низким социально-экономическим статусом и уровнем образования негативно сказывается на успеваемости в сфере образования.

ОЭСР (2015) иллюстрирует этот момент, заявляя, что 21% всех обучающихся в США имеют мигрантское происхождение, в то время как 40% обучающихся в неблагополучных районах имеют мигрантское происхождение. Данные PISA (OECD 2015) показывают, что присутствие обучающихся-мигрантов не имеет сильной связи с успеваемостью учащихся. Аналогичным образом, наличие большого числа детей с малообразованными родителями (в частности, матерью) оказывает гораздо большее влияние на общую школьную успеваемость обучающихся, чем наличие большого числа детей-мигрантов в классе или школе (Nusche 2009; OECD 2010).

По этой причине исследователи ОЭСР (2010; 2013) предполагают, что правительствам следует продвигаться к более смешанным классам с точки зрения социально-экономического происхождения обучающихся, а не с точки зрения их миграционного статуса. Аналогичные выводы сделаны Хекманном (2008), который показывает, что наличие детей с высокими образовательными устремлениями и хорошей успеваемостью оказывает существенное влияние на достижения детей-мигрантов. Преимущества смешанных классов: во-первых,

они помогают обучающимся достигать лучших результатов в учебе; во-вторых, они поощряют социальную интеграцию.

Другие проблемы связаны с организационными аспектами, в которых осуществляется поддержка, например, предвзятость учебной программы в отношении культуры большинства; сильная культурная предвзятость в оценочных тестах; ограниченные возможности финансирования для оказания поддержки; скопление учащихся-мигрантов в школах с низкой успеваемостью и направление детей-мигрантов в специальные учебные заведения или школы с более низкими способностями.

Хекманн (2008) также предполагает, что расширение участия детей-мигрантов в универсальных услугах для всех детей, независимо от их происхождения, может быть полезным. Было установлено, что доступ к инклюзивному высококачественному образованию и уходу за детьми в раннем возрасте (ЕСЕС) способствует смягчению неблагоприятных условий, с которыми сталкиваются дети-мигранты. Например, там, где дошкольное образование бесплатное, разрыв в посещаемости между детьми иммигрантов и «местными» детьми меньше (OECD & EU 2015). Данные ОЭСР и ЕС (2015) также показывают, что дети, посещающие дошкольные учреждения, имеют более высокие показатели грамотности в 15 лет по сравнению с теми, кто не происходил из сопоставимого социально-экономического происхождения. ЕСЕС может помочь предоставить детям-мигрантам возможности взаимодействовать с местным сообществом, изучать языки принимающей страны в дошкольных учреждениях и обучать детей социальным компетенциям в структурированной среде (Brind et al. 2008; OECD 2010; Sirius 2014; Szalai 2011). Исследование, проведенное Крулом и Шнайдером (2009), предполагает, что участие в раннем образовании, особенно в возрасте двух или трех лет, эффективно сокращает разрыв между детьми из числа мигрантов и их сверстниками из числа коренного населения. Себолла-Боадо и др. (2013) также пишут, что доступ к образованию и уходу за детьми младшего возраста (ЕСЕС), таким как дошкольное учреждение и дневной уход, в сочетании со стандартизацией учебных программ и качеством учителей эффективны в снижении неблагоприятных условий, с которыми сталкиваются учащиеся-мигранты.

Авторы изучили данные PISA 2006-2009 годов среди 15-летних обучающихся в 17 странах Западной Европы. Измеряя относительное положение обучающихся-иммигрантов в распределении достижений обучающихся-уроженцев с одинаковым социально-экономическим происхождением, авторы обнаружили, что дети иммигрантов находятся в существенно неблагоприятном положении. Они пришли к выводу, что в странах с высоким уровнем посещаемости дошкольных учреждений или обязательным школьным обучением с раннего возраста 15-летние дети иммигрантов показали относительно небольшую разницу в результатах образования по сравнению с обучающимися-коренными жителями. Это исследование также предполагает,

что маргинализация в школах низкого качества также способствует снижению образовательных достижений детей иммигрантов.

Было обнаружено, что образовательная сегрегация по социально-экономическим характеристикам способствует поляризации систем образования и неравенству в образовательных результатах обучающихся. Крул и Шнайдер (2009) утверждают, что сегрегированные школы ограничивают вероятность того, что ребенок-мигрант продолжит среднее образование. Как утверждается в литературе, система инклюзивного образования обеспечивает лучшие образовательные результаты для всех неуспевающих обучающихся, включая детей-мигрантов (см., например, Dumčius et al. 2013).

***По данным PISA, анализ результатов на вопрос «В каких странах и школах учащиеся из неблагополучных семей добиваются успеха?» показали следующие результаты [39]:***

- Несмотря на то, что он принадлежит к числу 25% самых бедных в своей стране, каждый четвертый обучающийся, находящийся в неблагоприятном положении, устойчив в учебе, что означает, что он или она успевают на уровне 3 или выше по всем трем основным предметам PISA.

- В Канаде, Дании, Эстонии, Финляндии, Германии, Гонконге (Китай), Ирландии, Японии, Корее, Нидерландах, Норвегии, Сингапуре, Словении и Вьетнаме более 30% находящихся в неблагоприятном положении 15-летних обучающихся устойчивы к учебе.

- В подавляющем большинстве систем образования школы, в которых обучающиеся имеют наибольшие шансы стать устойчивыми в учебе, имеют некоторые общие черты, главным из которых является хороший дисциплинарный климат, означающий, что учащиеся могут сосредоточиться на уроке, а учителя могут обеспечить хороший темп обучения.

Большинство обучающихся, которые плохо учатся, по итогам PISA, происходят из социально-экономически неблагополучных семей.

Но некоторые из их сверстников с таким же статусом преодолевают трудности, работающие против них, и преуспевают в PISA.

Некоторые страны лучше других помогают наиболее обездоленным обучающимся достичь успеха в школе.

Данные PISA за 2015 год показывают, что в среднем по странам ОЭСР трое из четырех обучающихся с самым низким социально-экономическим статусом достигают в лучшем случае только базового уровня владения чтением, математикой или естественными науками. В то время как в Канаде, Дании, Эстонии, Финляндии, Германии, Гонконге (Китай), Ирландии, Японии, Корее, Нидерландах, Норвегии, Сингапуре, Словении и Вьетнаме более 30% обучающихся, находящихся в неблагоприятном положении, набрали 3-й уровень или выше по всем предметам PISA в 2015 году и, таким образом, могут быть в Алжире, Доминиканской Республике, Косово, Перу и Тунисе, которые считаются «устойчивыми к учебе», менее 1% обучающихся из неблагополучных семей, имевших право участвовать в тестировании PISA 2015, выполнили этот уровень.

Обучающиеся, достигшие 3-го уровня, начинают демонстрировать способность конструировать смысл текста и формировать детальное понимание из множества независимых фрагментов информации при чтении. Они могут работать с пропорциональными соотношениями и участвовать в базовой интерпретации и рассуждении при решении математических задач; и они могут обращаться с незнакомыми темами в науке. Такие навыки являются основой успеха и дальнейшего обучения в дальнейшей жизни.

Различия в доле академически устойчивых обучающихся в разных странах и во времени в значительной степени отражают различия в результатах, достигнутых в среднем всеми обучающимися. Например, в Дании и Швейцарии около 49% обучающихся набирают баллы на уровне 3 или выше; но связь между социально-экономическим статусом и успеваемостью значительно сильнее в Швейцарии, и, как следствие, доля жизнестойких обучающихся там значительно меньше, чем в Дании.

Данные PISA, собранные за десятилетие (в 2006, 2009, 2012 и 2015 годах), показывают, что нескольким странам удалось увеличить долю обучающихся с академической устойчивостью среди тех, кто находится в нижней четверти социально-экономического статуса. Из 51 системы образования, для которых можно сравнить долю устойчивых учащихся в период с 2006 по 2015 год, в 19 наблюдалось увеличение доли устойчивых обучающихся, находящихся в неблагоприятном положении; в 9 доля этих обучающихся сократилась. Среди стран ОЭСР рост был особенно заметен в Германии, Израиле, Японии, Норвегии, Польше, Португалии, Словении и Испании. Например, в 2006 году только примерно каждый четвертый обучающийся из неблагополучных семей в Германии достиг 3-го уровня владения языком или выше по всем трем академическим предметам, тестируемым в PISA. К 2015 году это сделал каждый третий. Между тем, в Австралии, Финляндии, Венгрии, Корее, Новой Зеландии и Швеции доля этих обучающихся за тот же период сократилась. В Финляндии в 2006 году почти 56% обучающихся, находящихся в неблагоприятном положении, были жизнестойкими; к 2015 году таковыми были только 39%.

Страны, которые увеличили процент с устойчивой успеваемостью обучающихся, сделали это либо за счет повышения среднего уровня успеваемости (тем самым улучшив качество предоставляемого школьного образования), либо за счет уменьшения степени, в которой социально-экономический статус объясняет уровень владения языком (тем самым повышая равенство). Многие из самых быстрых улучшений, такие как Германия, добились этого благодаря сочетанию улучшения качества возможностей обучения для всех обучающихся и улучшений, которые затронули, в частности, наиболее социально-экономически неблагополучных обучающихся.

Обучающиеся, находящиеся в неблагоприятном положении, процветают, когда в школе царит упорядоченный климат, способствующий обучению.

Вероятность того, что обучающиеся, находящиеся в неблагоприятном положении, обладают академической устойчивостью, варьируется не только в разных странах, но и в рамках каждой системы образования, в зависимости от

школы, которую посещают эти обучающиеся. Углубленный анализ данных PISA за 2012 и 2015 годы был сосредоточен на подгруппе стран и экономик, в которых по крайней мере 5% обучающихся, находящихся в неблагоприятном положении, обладают академической устойчивостью. Анализ выявил некоторые черты, общие для школьной среды, в которой обучающиеся из неблагополучных семей достигают успеха.

В подавляющем большинстве исследованных систем образования вероятность того, что обучающиеся, находящиеся в неблагоприятном положении, устойчивы, выше в школах, где обучающиеся сообщили о хорошем дисциплинарном климате, по сравнению со школами с более разрушительной средой, даже после учета различий в социально-экономическом профиле обучающихся и школ и других индивидуальных характеристиках, связанных с устойчивостью. Посещение организованных занятий, на которых обучающиеся могут сосредоточиться, а учителя обеспечивают хороший темп обучения, полезно для всех обучающихся, но особенно для наиболее уязвимых. Аналогичная взаимосвязь обнаружена с долей обучающихся, которые не пропускали школьные дни в течение двух недель, предшествовавших тестированию PISA, что является еще одним показателем (положительного) школьного климата.

В большинстве стран размер класса положительно связан с устойчивостью, а это означает, что обучающиеся из неблагополучных семей, посещающие школы с большими классами, как правило, более успешны в учебе. Но эта взаимосвязь может также отражать тот факт, что политики компенсируют неблагоприятное положение обучающихся за счет сокращения численности классов. В большинстве стран нет корреляции между показателями школьных ресурсов и долей устойчивых обучающихся; но это не означает, что инвестиции в образование не имеют значения. Скорее, полученные данные свидетельствуют о том, что ресурсы помогают обучающимся, находящимся в неблагоприятном положении, добиться успеха в школе только в том случае, если они улучшают аспекты учебной среды, которые наиболее непосредственно связаны с возможностями обучающихся учиться.

Обучающиеся, находящиеся в социально-экономическом положении, часто сталкиваются с препятствиями, которые мешают им полностью раскрыть свой потенциал в школе и, таким образом, ограничивают их способность вносить свой вклад в общество и пользоваться возможностями обучения в дальнейшей жизни. Устранение этих препятствий является одной из главных целей систем образования. Обеспечивая, чтобы обучающиеся из неблагополучных семей учились в упорядоченных классах, и обогащая их обучение целенаправленными внеклассными мероприятиями, школы могут быть в авангарде создания более инклюзивных и справедливых обществ.

***Снижается ли качество результатов обучения, когда образование расширяется и включает в себя больше обучающихся, находящихся в неблагоприятном положении?***

Когда Албания, Бразилия, Колумбия, Коста-Рика, Индонезия, Иордания, Мексика, Турция и Уругвай впервые приняли участие в PISA, менее двух из трех 15-летних имели право сдать тест. Но благодаря быстрому росту показателей охвата средним образованием в последние годы, к 2015 году обучающиеся в этих странах, оцененные PISA, стали более репрезентативными для своей возрастной группы.

В Албании, Бразилии, Колумбии, Индонезии, Иордании, Мексике и Турции уровень владения математикой, достигнутый первой четвертью 15-летних подростков, значительно вырос за годы, в течение которых образование расширилось и охватило больше детей из неблагополучных семей, что показывает, что дети, находящиеся в благоприятных условиях, также могут извлечь выгоду, когда больше их сверстников имеют доступ к образованию.

Когда PISA-2015 выбирала школы и обучающихся, которые будут проходить тест, не все дети, родившиеся в 1999 году, были включены в списки, из которых были отобраны участники. Фактически, 15-летние дети должны были выполнить дополнительное условие для участия в PISA, помимо даты рождения в 1999 году: быть зачисленными в школу на момент тестирования в 7-м классе или выше (в некоторых странах, которые тестировали обучающихся во второй половине 2015 года, 12-месячный период, охватывающий 1999 и 2000 годы, определил подходящие даты рождения). Это условие может показаться почти излишним во многих странах ОЭСР. Но поскольку право на участие в программе PISA определяется не только датой рождения, во многих странах с низким и средним уровнем дохода выборка PISA не обязательно отражает все население в возрасте 15 лет. Таким образом, результаты PISA отражают сочетание доступа 15-летних к образованию и качества образования, которое они получали до этого момента.

Доступ к образованию значительно расширился. За последние десятилетия во всем мире число обучающихся в системе среднего образования резко возросло. Это расширение также отражено в данных PISA, особенно для стран с низким и средним уровнем дохода. В период с 2003 по 2015 год Индонезия добавила более 1,1 миллиона обучающихся, Турция и Бразилия - более 400 000 обучающихся, а Мексика - более 300 000 обучающихся к общей численности 15-летних, имеющих право на участие в PISA.

В Турции и Бразилии за тот же период общее число 15-летних в стране сократилось, в то время как в Индонезии и Мексике увеличение охвата школьным образованием намного опережало одновременный рост численности 15-летних подростков. В результате, охват PISA – число, полученное путем деления числа учащихся, имеющих право на участие в программе PISA, на общее число 15-летних в стране – значительно увеличился во всех четырех странах, и наиболее впечатляюще это произошло в Турции (с 36% в 2003 году до 70% в 2015 году). Значительное увеличение охвата также наблюдалось в Албании, Колумбии, Коста-Рике, Иордании и Уругвае – всех странах, в которых менее двух из трех 15-летних были представлены выборками PISA, когда их страна впервые участвовала в PISA. Несколько факторов способствовали снижению

социальных, экономических или институциональных барьеров, из-за которых значительная часть 15-летних детей не посещала школу. Некоторые страны, такие как Бразилия и Турция, повысили возраст, в котором обучающиеся могут оставить обязательное образование, до 15 лет; многие страны также ввели или усилили поддержку семей, находящихся в группе риска (например в форме условных или безусловных денежных переводов); и быстрые изменения в экономике и усиление урбанизации, наблюдаемые в этих странах, возможно, также сыграли свою роль.

Это долгожданное расширение возможностей получения образования затрудняет интерпретацию того, как средние баллы в PISA менялись с течением времени. Действительно, увеличение охвата может привести к недооценке реальных улучшений, достигнутых системами образования. Обследования домашних хозяйств часто показывают, что дети из бедных семей, этнических меньшинств или сельских районов подвергаются большему риску не посещать или не заканчивать неполное среднее образование. По мере того, как группы населения, которые ранее были исключены, получают доступ к более высоким уровням школьного образования, в выборку PISA включается большая доля обучающихся с низкой успеваемостью.

Возможно, удивительно, но расширение доступа к образованию часто сопровождалось улучшением средних показателей PISA.

Однако опыт рассмотренных выше 9 стран показывает, что расширение доступа к школьному образованию в целом не происходит за счет среднего качества образования, получаемого 15-летними детьми. Фактически, Албания и Колумбия значительно улучшили среднюю успеваемость своих обучающихся в PISA по всем трем основным предметам PISA – естественным наукам, чтению и математике – между их первым участием в PISA (2001 год для Албании, 2006 год для Колумбии) и 2015 годом (результаты по естественным наукам можно сравнить с 2006 годом, результаты по математике – с 2003 годом, в лучшем случае). Индонезия, участник PISA с 2001 года, улучшила свои средние результаты по чтению и математике и поддерживала стабильные тенденции в успеваемости по естественным наукам на протяжении всего своего участия в PISA. Средние результаты в Бразилии и Мексике улучшились по математике и остались стабильными в чтении и естественных науках; а средние показатели Турции и Уругвая в 2015 году близки к тем, которые наблюдались в 2003 году, когда эти страны впервые участвовали в PISA. Только в Коста-Рике и Иордании наблюдалось некоторое значительное снижение средней успеваемости по сравнению с их участием в PISA, и только по одному предмету; в Коста-Рике показатели чтения снизились в период с 2010 по 2015 год, а в Иордании показатели по естественным наукам упали в период с 2006 по 2015 год.

И во всех странах, кроме двух (Коста-Рика и Уругвай), наблюдалось улучшение уровня владения математикой, достигнутого первой четвертью 15-летних школьников. Рассматривая население, равное по численности 25% возрастной группы, состоящее только из наиболее успевающих обучающихся в стране, можно отслеживать темпы изменения показателей PISA для выборки 15-

летних, на которую практически не влияют изменения в показателях охвата за заданный период. Этот анализ показывает, что минимальные баллы, наблюдаемые среди этих 25% наиболее успевающей молодежи, быстро увеличивались (более чем на 20 баллов за трехлетний период) в Албании и Турции и примерно на 10 баллов за трехлетний период – в Бразилии, Колумбии, Индонезии и Мексике. В Иордании он также увеличился примерно на четыре пункта за трехлетний период. *Это показывает, что, когда более обездоленные дети впервые получают доступ к образованию, остальные обучающиеся также могут извлечь выгоду.*

Несмотря на тесную связь между социально-экономическим происхождением и успеваемостью, многие обучающиеся из неблагополучных семей не поддаются прогнозам и хорошо успевают. Таким образом, педагоги не должны предполагать, что кто-то из неблагополучной среды неспособен к высоким достижениям.

Наблюдаемую успеваемость обучающихся в чтении можно сравнить с тем, чего от них можно было бы ожидать, учитывая их социально-экономическое происхождение. Когда успеваемость обучающегося, находящегося в неблагоприятном положении, входит в число лучших показателей международной четверти по сравнению с ожиданиями, он или она классифицируются как «устойчивые». По этому показателю 31% обучающихся из неблагополучных семей в странах ОЭСР обладают жизнестойкостью. В Корее и странах-партнерах – Гонконге, Макао, Шанхае (Китай) от половины до трех четвертей обучающихся из неблагополучных семей обладают жизнестойкостью. В этих странах и экономиках большинство учащихся со скромным образованием преуспевают в чтении гораздо лучше, чем можно было бы ожидать. Напротив, в девяти странах-партнерах это делает менее одного из десяти обучающихся, находящихся в неблагоприятном положении. Во всех странах девочки из неблагополучных семей гораздо чаще демонстрируют устойчивость в чтении, чем мальчики. Во всех странах ОЭСР 40% девочек по сравнению с 23% мальчиков считаются жизнестойкими. Большинство девочек из этой категории, находящихся в неблагоприятном положении, проживают в Финляндии, Корее, Польше, Португалии и странах-партнерах и экономиках Гонконг, Китай; Макао, Китай; Шанхай, Китай и Сингапур.

Основываясь на успеваемости обучающихся из разных стран, PISA прогнозирует, насколько хорошо тот или иной обучающийся будет успевать. Успеваемость каждого ученика может быть измерена с точки зрения того, насколько они превышают или опускаются ниже этого прогноза. Четверть всех обучающихся в разных странах, которые лучше всего справляются с этими прогнозами, можно рассматривать как группу обучающихся, которые в наибольшей степени превзошли ожидания. 15-летний подросток, который входит в число 25% наиболее социально-экономически неблагополучных учащихся в своей стране и чьи показатели чтения входят в международную группу учащихся, которые в наибольшей степени превосходят ожидания, описывается как «жизнерадостный». Такой обучающийся сочетает в себе

характеристики, заключающиеся в том, что он имеет самые слабые перспективы и делает все возможное, учитывая эти перспективы.

***Почему в некоторых странах нет национальных категорий, подпадающих под межнациональную категорию С (похоже, они не предоставляют дополнительных ресурсов для обучающихся с ограниченными возможностями)?***

Интерпретация этого факта проблематична с учетом возможностей, включая:

- учебная программа составлена таким образом, что обучающиеся с неблагоприятными социальными условиями не испытывают особых проблем с доступом к ней;

- социальная система такова, что ни один обучающийся не находится в невыгодном положении до такой степени, чтобы у него были проблемы с доступом к обычной учебной программе;

- у обучающихся есть ограниченные возможности, но дополнительные ресурсы не предоставляются.

- обучающиеся имеют особые потребности, и им предоставляются дополнительные ресурсы, но поставщики данных не имеют доступа к соответствующим данным. Если это так, то объяснение заключается в том, что при сборе данных могут потребоваться соответствующие категории, подпадающие под категорию С (возможно, более локально основанные). В качестве альтернативы, данные могут быть собраны каким-либо другим агентством, помимо того, которое непосредственно отвечает за предоставление данных, что требует межведомственных связей;

- страны не готовы объявлять национальные категории, подпадающие под категорию С, по образовательным, политическим или другим причинам. Такие возможности снова признаются и уважаются. Однако процесс сбора данных не зависит от наличия национальных категорий. Если будет признано, что обучающиеся имеют ограничения в получении доступа к обычной учебной программе, и для поддержки таких обучающихся будут предоставлены дополнительные ресурсы, можно было бы ожидать, что будет принята некоторая форма классификации для распределения или учета таких ресурсов.

***Почему процент обучающихся, получающих дополнительные ресурсы в связи с особыми потребностями, в разных странах отличается в большей степени, чем в связи с инвалидностью?***

Некоторые страны, которые действительно предоставляют дополнительные ресурсы для бедных, делают это для большого процента обучающихся. В сочетании с тем фактом, что в некоторых странах нет межнационального положения категории С, это приводит к большим различиям между странами.

Различия отражают различия в политике. Некоторые страны могут сделать дополнительные ресурсы обучающихся с ограниченными возможностями и приоритетными в области образования. Например, по целому ряду причин в некоторых странах может быть больше обучающихся, живущих в бедности, чем в других.

Число мигрантов и других лиц, нуждающихся в дополнительных ресурсах из-за языковых проблем, варьируется от страны к стране.

Изучение второго языка является важным компонентом дополнительных ресурсов, предоставляемых в странах со значительной иммиграцией, но не для других стран.

***Почему в одной стране все обучающиеся, получающие дополнительные ресурсы для решения проблем, обучаются в специальных школах, в то время как во всех других странах, по которым имеются доступные данные, практически все они обучаются в обычных классах с другими обучающимися?***

Различия отражают различия в политике. Представляется весьма вероятным, что взаимодействие или сегрегация являются вопросом национальной политики [38].

## Сингапур

Официальными языками в Сингапуре являются малайский, китайский, тамильский и английский, и каждый имеет право использовать, преподавать и изучать любой язык. Политика двуязычия всегда была краеугольным камнем системы образования Сингапура, и обучающиеся изучают как английский, так и родной язык. Официальные родные языки включают китайский, малайский и тамильский. Министерство образования оказывает финансовую помощь в оплате обучения и других школьных расходов правомочным обучающимся как общеобразовательных, так и специальных школ. В 2016 году правительство запустило пилотный проект KidSTART для оказания первичной комплексной поддержки детям из малообеспеченных семей, которым воспользовались около 1000 детей. Сингапур финансирует специальные программы для интеллектуально одаренных, а именно Программу образования для одаренных на начальном уровне и положения о школьном образовании для одаренных, предлагаемые школами с комплексными программами на уровне средней школы. Ученики определяются в начальной школе 3, и прием осуществляется на основе заслуг [40].

## Китай

В соответствии с Конституцией все национальности равны, их права и интересы охраняются государством. Они имеют право использовать свой язык и культивировать свои обычаи и привычки (статья 4). Как указано в Законе об образовании 1995 г., пересмотренном в 2015 г., образование поощряется во всех районах проживания этнических меньшинств в соответствии с потребностями и особенностями этнических групп (статья 10). Наряду с поощрением использования общенационального языка в образовании и обучении допускается и поддерживается двуязычное обучение в учебных заведениях и школах, расположенных в районах национальной автономии (статья 12).

В этих рамках Закон об автономии этнических регионов с поправками 2001 г. позволяет самоуправляемым и автономным регионам самостоятельно устанавливать образование для этнических меньшинств на всех уровнях. Ожидается, что финансовая поддержка будет оказываться в отдаленных районах в виде школьных фондов или грантов или через интернаты. Школьным классам и учебным заведениям, в которых учащиеся принадлежат к этническим группам, рекомендуется использовать учебники на их родных языках и параллельно организовывать курсы по мандаринскому и китайскому иероглифам (ст. 37). В целях содействия получению высшего образования среди этнических обучающихся высшие учебные заведения организуют специальные классы и подготовительные курсы, а этнические школы или этнические классы в рамках обычных школ создаются на уровне среднего образования.

На уровне провинции были предприняты конкретные усилия для финансовой поддержки обучающихся из этнических групп, такие как Национальная система финансирования высшего образования в Гуанси и

Программа «Тысяча развитых школ помогают тысяче слаборазвитых школ» и Программа предоставления образовательных ресурсов в провинции Гуандун. В Чунцине были созданы школы-интернаты и столовые в этнически бедных районах на уровне начального и среднего образования.

В соответствии с Законом об образовании 1995 г., пересмотренным в 2015 г., государство обязуется поддерживать развитие образования в отдаленных и неблагополучных районах (ст. 10). Национальный 13-й пятилетний план развития образования, принятый в 2017 году, признает, что разрыв между городскими и сельскими районами сократился с точки зрения развития образования, в том числе благодаря плану улучшения питания учащихся обязательного образования. В целях содействия сбалансированному развитию системы обязательного образования были приняты новые меры по управлению городскими и сельскими субсидиями на обязательное образование, повышающие эффективность использования выделяемых средств.

В провинции Гуандун особое внимание уделяется детям, оставшимся без присмотра в сельской местности, и предпринимаются усилия по обеспечению их зачисления в систему обязательного образования. В Гуанси поощряется строительство школ-интернатов для обеспечения доступа к образованию детей и молодежи из сельских и/или отдаленных районов, в то время как в Чунцине особое внимание уделяется повышению качества образования в сельских районах посредством программы поддержки сельских районов.

Провинция Шэньси, муниципалитет Чунцин и другие провинции и города представили планы улучшения питания учащихся для субсидий на питание; эти положения были распространены на обучающихся, проживающих в городских районах, которые соответствуют требованиям для получения субсидии.

В соответствии с Законом об образовании 1995 г., пересмотренным в 2015 г., Государственный совет и местные органы власти обязуются выделять специальные средства на образование, в частности, на поддержку обязательного образования в отдаленных, бедных районах и районах проживания этнических меньшинств (ст.57). Принцип справедливости в образовании также лежит в основе 5-летнего плана развития образования на 2017 год, в котором содержится призыв к оказанию помощи в борьбе с бедностью, особенно в отдаленных и бедных районах. Чтобы стимулировать доступ к среднему образованию и профессиональному образованию и обучению, были созданы профили для учащихся из бедных домохозяйств.

В соответствии с этим провинция Гуандун создала профили для освобождения бедных обучающихся от платы за обучение в школе, а Гуанси предоставил 15-летнее бесплатное образование всем зарегистрированным обучающимся из бедных семей. Чунцин предоставляет бесплатное обычное среднее образование или среднее профессиональное образование зарегистрированным учащимся из бедных семей.

Образование детей-мигрантов разрешено с 2006 г., а плата за обучение в государственных школах для детей сельских мигрантов была отменена в 2008 г. Система была дополнительно пересмотрена в 2014 г., а в 2016 г. было

предложено ослабить ограничения на образование, чтобы позволить некоторым мигрантам получать городскую регистрацию. Согласно пятилетнему плану развития образования 2017 года, внимание к праву на образование для детей-мигрантов значительно возросло [41].

## Австралия

Австралия приняла Закон о расовой дискриминации 1975 года, чтобы запретить и ликвидировать расовую дискриминацию во всех ее формах и гарантировать право каждого на образование, без различия расы, цвета кожи, национального или этнического происхождения. Кроме того, правительство поддерживает преподавание и изучение языков меньшинств в рамках Австралийской учебной программы, которая позволяет всем учащимся во всех школах изучать местные языки. Параллельно с этим была создана Программа школьных языков для поддержки преподавания и обучающимся азиатских, европейских и австралийских языков коренных народов в школах и программ местных языков в этнических школах. Азиатский образовательный фонд разрабатывает образовательные материалы по языкам и культурам Азии, продвигает изучение Азии с учителями и руководителями школ и информирует более широкое сообщество о важности азиатско-грамотного общества.

В 2015 году Австралия приняла Национальную стратегию образования аборигенов и жителей островов Торрессова пролива, чтобы ускорить темпы улучшения результатов их учащихся. Другие федеральные программы, такие как Программа лидерства молодежи из числа коренного населения, Программа «Спортивный шанс» и Проект «Пути мобильности молодежи из числа коренного населения», также помогают обучающимся из числа коренных народов посещать школы и направлены на устранение пробелов в неблагоприятном положении коренных народов в области образования. Через Национальное соглашение о реформе коренных народов Правительство Австралии взяли на себя обязательства по достижению конкретных целей и сроков. Например, две цели заключаются в том, чтобы обеспечить, чтобы 95% всех четырехлетних детей из числа коренных народов были зачислены в дошкольные учреждения (к 2025 г.), и сократить вдвое разрыв между коренными народами в возрасте от 20 до 24 лет в показателях успеваемости в 12-х классах или эквивалентных показателях (к 2020 году). Отчеты о мониторинге публикуются ежегодно Комиссией по производительности.

В 2000 году Комиссия по правам человека и равным возможностям инициировала Национальное исследование сельского и регионального образования, чтобы улучшить доступ к образованию для школьников из сельских и отдаленных районов. В 2014 году Австралия приняла Стратегию удаленного посещения школы (RSAS), ориентированную на местное население, чтобы обеспечить ежедневное посещение школы всеми детьми. Стратегия инвестиций Австралии в области образования на 2015–2020 годы способствует использованию инновационных подходов и партнерских отношений, в том числе

с частным сектором, для предоставления комплексных и высококачественных образовательных услуг в Австралии, особенно для девочек и людей с ограниченными возможностями из неблагополучных областей [42].

## США

После рассмотрения дела Верховного суда США Брауна против Совета по образованию в отношении расовой сегрегации в образовании и движения за гражданские права в 1960-х годах был принят Раздел VI Закона о гражданских правах 1964 года. Он представляет собой знаковое законодательство, запрещающее дискриминацию по признаку расы, цвета кожи или национального происхождения в программах и мероприятиях, получающих федеральную финансовую помощь. В секторе образования План реформы ESEA 2010 года уделяет особое внимание правам на образование учащихся из числа американских индейцев, учащихся из числа коренных жителей Гавайских островов и учащихся из числа коренных народов Аляски, которые нашли правовую основу в Разделе VI ESSA. Последний обязуется поддерживать местные образовательные учреждения и общественные организации для удовлетворения образовательных и культурных потребностей учащихся, принадлежащих к этим группам, и обеспечивать, чтобы учебные программы отражали их языковые и культурные особенности.

ESSA намеревается предоставить общинам возможность создавать или расширять деятельность учебных центров, находящихся в ведении индейских племен и общин, в соответствии с предыдущим законодательством, которое разрешало выделение средств индейским племенам для управления социальными услугами (раздел 4201). Благодаря Разделу VII Закона об образовании индейцев 1972 года и Положениям о самоопределении и образовании индейцев 1975 года народ и племена американских индейцев получили право контролировать предоставление образования.

В соответствии с Законом об образовании коренных жителей Гавайских островов 1965 года с поправками, внесенными в 2015 году, в котором коренные жители Гавайев признаются самостоятельным и уникальным коренным народом с исторической преемственностью, ESSA также повторно уполномочил Совет по образованию коренных жителей Гавайев нести ответственность за координацию и управление финансированием для образовательные услуги (статья 6204). Что касается учащихся из числа коренных народов Аляски, ESSA признает географические трудности, историческое неравенство и другие барьеры, с которыми сталкиваются последние, и поэтому намерена сохранять и интегрировать их культуру и языки (раздел 6004).

Как предусмотрено в Законе о языках коренных американцев 1990 года, ESSA учреждает грант с целью поддержания, защиты и поощрения использования и практики языка коренных американцев или коренных жителей Аляски в качестве средства обучения в начальных школах, средних школах или в обеих школах (разд. 6133). Программа погружения в родной язык была

реализована как модель повышения культурных ценностей посредством образования. В связи с этим законопроект 2014 года об успеваемости обучающихся, обучающихся по изучению родного языка, направлен на создание специальной программы языковых грантов для этнических и языковых групп.

План реформы ESEA 2010 г. предусматривает выделение грантов сельским округам в рамках программ «Успеваемость малых сельских школ» и «Сельские школы и школы с низким доходом». Раздел ESSA посвящен инициативе в области образования в сельской местности, направленной на удовлетворение конкретных потребностей учащихся в сельской местности с точки зрения как формульных грантов, так и распределения персонала и ресурсов.

Раздел IX ESSA посвящен образованию бездомных и вносит поправки в раздел 721 Закона МакКинни-Венто о помощи бездомным, чтобы улучшить выявление бездомных и способность реагировать на их потребности.

Что касается бедности, то особое внимание уделяется так называемым школам с высоким уровнем бедности, которые имеют право на получение большего финансирования на одного учащегося, а также школам с высокими потребностями, которые представляют собой государственные начальные или средние школы, расположенные в районах с высоким процентом обучающихся из семей с доходом ниже черты бедности.

Раздел III ESSA, охватывающий языковое обучение для изучающих английский язык и обучающихся-иммигрантов, обеспечивает финансирование услуг, предназначенных для оказания помощи изучающим английский язык в возрасте от 3 до 21 года, включая детей и молодежь иммигрантов, в изучении английского языка и академических достижениях. Это также способствует участию родителей и членов семьи в образовательных программах обучения языку.

Что касается образования мигрантов, Раздел I, раздел 1301 признает уникальные потребности детей и молодежи мигрантов. Чтобы гарантировать, что они могут воспользоваться всеми и надлежащими возможностями, федеральное положение помогает штатам поддерживать качественные и всесторонние целевые образовательные программы и услуги.

Как указано в ESSA, Программа образования одаренных и талантливых учащихся Джейкоба К. Джавитса направлена на поддержку начальных и средних школ в процессе выявления одаренных и талантливых обучающихся, а также удовлетворения их потребностей в специальном образовании (раздел 4644).

В 2019 году в Техасе принят план штата по обучению одаренных и талантливых обучающихся. Школьные округа обязаны предоставлять такие учащимся особые возможности для обучения, в том числе учебные и обучающимся модели для их идентификации и обучения, которые позволяют им продвигаться в своих областях [43].

## Южная Корея

В соответствии с Законом о поддержке мультикультурных семей 2008 г. с поправками, внесенными в 2017 г., национальные и местные органы власти обязались принимать образовательные меры для поощрения культурного разнообразия и предотвращения дискриминации, а также оказывать образовательную поддержку детям из мультикультурных семей для поощрения их интеграции, для пример в изучении языка. С этой целью, подготовительные школы корейского языка как второго были созданы как обычные школы для детей из семей мигрантов. Кроме того, были разработаны ежегодные планы поддержки образования, чтобы удовлетворить потребности мультикультурных обучающихся, помочь им интегрировать государственное образование и повысить осведомленность о мультикультурализме. При Министерстве по вопросам гендерного равенства и семьи были созданы центры поддержки многонациональных семей для предоставления образования и консультирования.

Закон 1967 года о содействии образованию на островах и в отдаленных районах с последними поправками, внесенными в 2013 году, направлен на содействие развитию обязательного образования на островах и в отдаленных районах, а именно в горных, изолированных, мелиорированных и горнодобывающих районах и районах в пределах линии гражданского контроля. Закон предписывает принятие индивидуальных мер, включая обеспечение безопасности школьной инфраструктуры, предоставление учебно-методических материалов и поощрение общественной деятельности (статья 3).

Образование является бесплатным, как это закреплено в Конституции. Закон 2011 года о предотвращении детской бедности, поддержке детей и т.д. направлен на то, чтобы предоставить «бедным» детям возможность пользоваться услугами системы социального обеспечения, в том числе в сфере образования, без дискриминации. С точки зрения реализации, поддержка расходов на образование покрывает плату за обучение, планы питания, плату за Интернет и внеклассные мероприятия для обучающихся из бедных домохозяйств, а пособие на образование покрывает плату за обучение, школьные принадлежности и вспомогательные учебники.

В соответствии с Рамочным законом об образовании 2007 года одаренные дети имеют право на получение специального образования в области науки, искусства и спорта (статья 19). Закон о поощрении образования для одаренных от 2017 года направлен на поощрение одаренных детей к развитию их врожденного потенциала путем предоставления им индивидуального образования.

Закон о беженцах 2016 года устанавливает, что беженцы и их дети, а также просители убежища и несовершеннолетние иностранцы имеют право на получение начального и среднего образования в качестве граждан Кореи (статья 33) и могут получить подтверждение своего образования, полученного за границей (статья 35). В соответствии с Законом об иммиграции 2012 года дети-

беженцы и дети без гражданства в возрасте до 19 лет считаются лицами, нуждающимися в особой защите и пользующимися преимуществами программ социальной интеграции, в том числе в сфере образования (статья 39) [44].

### **Филиппины**

В соответствии с Конституцией 1987 года (статья 14, раздел 2) образование коренных народов официально регулировалось Законом о правах коренных народов 1997 года. В последнем излагается право коренных народов на равный доступ к культурным возможностям, в том числе через систему образования, где они имеют право получать образование на своем родном языке путем создания учебных заведений и контроля за ними, уважая их культурные методы преподавания и обучения. Хотя филиппинский и английский языки признаны официальными языками для общения и обучения, региональные языки считаются «вспомогательными средствами обучения» (статья 6, раздел 7 Конституции).

В ответ на особые образовательные потребности коренных общин приказ министерства 2004 года «Разрешение на эксплуатацию начальных школ для коренных народов и культурных общин», позволяет корректировать школьную программу в соответствии с культурными интересами общины при условии, что основные учебные компетенции культивируются. В соответствии с Законом о правах коренных народов приказ министерства от 2010 года об учебной программе Альтернативной системы обучения для образования коренных народов опирается на учебную программу Альтернативной системы обучения, принимая во внимание интересы коренных народов. Закон о расширенном базовом образовании 2013 года подтверждает, что базовое образование в детском саду и в течение первых трех лет начального образования должны предоставляться на языках, понятных обучающимся.

На политическом уровне приказ департамента 2011 года «О принятии рамок национальной политики в области образования коренных народов» направлен на создание инклюзивной и уважительной системы образования для обучающихся, принадлежащих к группам меньшинств, обеспечивающей всеобщий и справедливый доступ всех коренных народов к качественному и соответствующему базовому образованию и предоставление адекватные и приемлемые с культурной точки зрения учебные ресурсы и среда. В частности, эта структура предназначена для интеграции систем и практики знаний коренных народов, а также для набора и подготовки учителей и фасилитаторов, занимающихся реализацией образовательных программ для коренных народов. С 2012–2013 годов по всей стране внедряется многоязычное образование на основе родного языка (MTB-MLE) с 19 местными языками, которые теперь используются для обучения.

Программа Филиппин «Ответ на образование коренных народов и мусульман» (PRIME) представляет собой инициативу Министерства образования по развитию образования, направленную на улучшение

равноправного доступа и качества базового образования для девочек и мальчиков из малообеспеченных коренных и мусульманских общин. С целью оказания помощи беднейшим филиппинцам программа условного денежного перевода предусматривает ежемесячную субсидию на образование для поощрения посещения школы.

Образовательный план на 2015 год определяет детей, занятых трудом, как особую группу не охваченных и недостаточно охваченных учащихся. Он направлен на усиление реализации программ дистанционного обучения на начальном и среднем уровнях для охвата детей, которые не могут посещать обычные занятия. Призывает к укреплению текущего партнерства между государственными учреждениями и партнерами и Министерством образования для охвата беспризорных детей и их семей и предоставления им базового образования и других основных услуг [45].

### **Мексика**

В 1990 году Мексика ратифицировала Конвенцию № 169 о коренных народах и народах, ведущих племенной образ жизни в независимых странах, и присоединилась к Декларации Организации Объединенных Наций о правах коренных народов. Закон об общем образовании (2019 г.) продвигает образование коренных народов в главе VI и участие коренных народов и общин в создании образовательных моделей для признания многокультурного состава нации. Государство гарантирует образовательные, культурные и языковые права всех коренных или афро-мексиканских народов, народов и общин, мигрантов и поденщиков в сельском хозяйстве. Кроме того, он обязуется признавать, ценить, сохранять и развивать устную и письменную традицию коренных народов и продвигать национальные языки коренных народов как средство общения и источник знаний.

Общий закон о языковых правах коренных народов (2003 г.) с последними поправками, внесенными в июне 2018 г., призван регулировать признание и защиту индивидуальных и коллективных языковых прав коренных народов и общин, а также поощрение повседневного использования и развитие языков коренных народов. Статья 11 постановляет, что федеральные органы образования и органы штатов гарантируют доступ коренного населения к обязательному, двуязычному и межкультурному образованию и принимают необходимые меры для того, чтобы система образования обеспечивала уважение достоинства и самобытности людей, а также практики и использования их родного языка. Аналогичным образом, на промежуточном и более высоком уровнях будут поощряться межкультурность, многоязычие и уважение разнообразия и языковых прав.

Мексика – латиноамериканская страна с самым большим коренным населением. По данным Национального института оценки образования (INEE), в стране насчитывается 364 языковых варианта и 68 языковых групп. Несмотря на наличие различных законов, политики и действий по продвижению и

улучшению образования коренных народов в Мексике, коренное детское население демонстрирует огромный образовательный разрыв с высоким уровнем неграмотности и низким уровнем школьного образования.

Существуют различные программы, осуществляемые различными государственными учреждениями, которые стремятся внести свой вклад в улучшение образования коренных народов. В 2016 году, по данным INEE, было определено 29 мероприятий, стратегий и программ по образовательной помощи детям из числа коренных народов, управляемых восемью учреждениями на федеральном уровне.

Национальный совет по предотвращению дискриминации опубликовал в 2013 году книгу об инклюзивном образовании в рамках сборника «Законодатели без дискриминации». Коренное население является группой, находящейся в ситуации дискриминации, права которой соблюдаются меньше всего. Гарантия права на инклюзивное образование подразумевает гарантию межкультурного образования таким образом, чтобы различия между учащимися мужского и женского пола признавались в качестве учебного ресурса.

PSE 2013–2018 годов стремилась «продвигать межкультурное образование на всех уровнях образования и укреплять межкультурное и двуязычное образование для населения, говорящего на родных языках». Для этого необходимо:

Отдать приоритет моделям продленного дня и полного дня в системе образования коренных народов и в многоуровневых школах.

Уделить приоритетное внимание расширению образовательных возможностей в сторону традиционно более неблагополучных районов с использованием культурно и лингвистически значимых моделей.

Предлагать транспортные стипендии и другие средства, которые позволяют рассредоточенным сельским жителям переезжать в другие поселения, когда это лучший вариант получения образования.

Обеспечить культурную и языковую актуальность учебной программы и учебных материалов для решения проблемы языкового разнообразия в школах.

Поощрять доступ женщин из числа коренных народов ко всем уровням образования путем предоставления стипендий.

Национальная программа коренных народов на 2018–2024 годы Национального института коренных народов направлена на укрепление и продвижение межкультурного образования коренных народов в рамках всей системы образования и гарантирует уважение и защиту прав людей, находящихся в уязвимом положении, или жертв насилия и дискриминации, связанных с коренных и афро-мексиканских народов. Кроме того, он направлен на сокращение случаев ухода из школы детей и молодежи из числа коренных народов и афро-мексиканцев, получающих базовое, среднее и высшее образование.

Закон об общем образовании (2019 г.) устанавливает в ст. 102, что органы управления образованием «будут отдавать приоритет школам, которые, находясь в изолированных населенных пунктах, маргинализированных

городских районах, сельских районах, а также в городах и общинах коренных народов, где большая вероятность падения отставание или отсев из школы, будут создавать физические и технические условия, позволяющие обеспечить справедливое и инклюзивное образование в указанных местностях». В ст. 9 данного Закона инклюзивную, сквозную политику с гендерной точки зрения для предоставления стипендий и другой экономической поддержки, которая отдает приоритет обучающимся, которые сталкиваются с социально-экономическими условиями, которые мешают им осуществлять свое право на образование.

Национальная программа социальных стипендий Бенито Хуареса предназначена для детей в возрасте до 18 лет, живущих в условиях крайней нищеты, которые учатся в государственной школе. Предоставляет стипендию на семью в размере 800 песо в месяц, предоставляемую раз в два месяца в течение учебного года. Вторая программа «Молодежь пишет будущее» направлена на оказание финансовой поддержки молодым людям в возрасте до 29 лет, обучающимся в высших учебных заведениях и живущим в нищете. Программа отдает приоритет коренным народам, выходцам из Африки, людям, проживающим в зоне первоочередного внимания, и людям, живущим в условиях насилия [46].

## **Япония**

Японское правительство предоставляет бесплатное обучение японскому языку. С точки зрения фактического обучения японскому как второму или иностранному языку, существует две основные категории: учебная программа тематического типа, в которой темы устанавливаются в соответствии с интересами детей, и предметно-ориентированная учебная программа, которая способствует умению использовать японский язык для участия в каждом предмете. Кроме того, программа содействия обучению предоставляет базовые возможности изучения японского языка для детей иностранных жителей. Этнические школы получают относительно небольшую поддержку. Несмотря на существование этнических меньшинств, Конституция Японии не содержит положений об их защите и не принято общего законодательства, чтобы защитить их.

В 1954 г. был принят Закон о развитии образования в отдаленных и изолированных районах, в соответствии с которым были введены некоторые компенсационные меры для развития образования в этих областях, и были предприняты усилия по сокращению различий в образовании между изолированными и неизолированными районами. В статье 4 Основного закона об образовании говорится, что национальные и местные органы власти принимают меры для оказания финансовой помощи тем, кто, несмотря на свои способности, сталкивается с трудностями в получении образования по экономическим причинам [47].

## Австрия

Австрия имеет значительную историю иммиграции, сформированную различными этапами иммиграционной политики с 1960-х годов. Обучающиеся с немецким родным языком в настоящее время составляют 16% от общего числа обучающихся в Австрии и 21% обучающихся в начальных школах.

По сравнению со своими сверстниками из Австрии, обучающиеся-иммигранты в среднем имеют более низкие результаты обучения на всех уровнях образования. По окончании начального образования средний ученик, у которого ни один из родителей не родился в Австрии, уже значительно отстает от своих сверстников в чтении, математике и естественных науках. Приближаясь к окончанию обязательного образования, в возрасте 15 лет, обучающиеся-иммигранты в среднем сталкиваются с очень существенным отставанием в успеваемости. Эти пробелы особенно заметны для иммигрантов второго поколения (т.е. обучающиеся, которые сами родились в Австрии, но чьи родители иммигрировали в Австрию).

Обучающиеся-иммигранты значительно представлены среди менее социально-экономически благополучных групп. Различия в социально-экономическом происхождении в значительной степени объясняют разницу в успеваемости между обучающимися-коренными жителями и обучающимися-иммигрантами. Это указывает на то, что обучающиеся-иммигранты выиграли бы от более широкой политики равенства, ориентированной на менее социально-экономически благополучных обучающихся. Однако даже после учета социально-экономического фона, сохраняются значительные различия в успеваемости между обучающимися-коренными жителями и обучающимися-иммигрантами. Это подчеркивает необходимость целенаправленных мер поддержки обучающихся-иммигрантов в дополнение к другим мерам обеспечения равенства.

В последние годы был принят ряд универсальных мер по содействию равенству и сокращению разрыва в успеваемости между обучающимися из разных социально-экономических групп. Они включают структурные и педагогические реформы как в области образования и ухода за детьми младшего возраста (ЕСЕС), так и в области обязательного образования. Кроме того, повышенное внимание уделяется вопросам, связанным с миграцией. В последние годы расширилось предоставление языковой поддержки – как на немецком, так и на 20 языках, на которых чаще всего говорят иммигранты в Австрии. Межкультурное образование было введено в число общих образовательных принципов и в качестве приоритета при подготовке учителей. Однако для достижения реальных улучшений в результатах образования для обучающихся-иммигрантов необходимы дополнительные усилия для обеспечения успешной реализации политики.

Существующее законодательство, касающееся равенства и политики в области образования мигрантов, сформулировано в расплывчатых и необязательных терминах, а доступность и качество поддержки для

обучающихся-иммигрантов значительно различаются в разных провинциях, городах и школах. Это отражает более общие несоответствия в управлении и организации австрийской системы образования, которые необходимо устранить, чтобы политика в области равенства и образования мигрантов была эффективной и устойчивой. Во-первых, системе образования необходимо уточнить ответственность за реализацию национальных стратегий в области образования мигрантов и обеспечить сотрудничество различных уровней образования для оказания последовательной поддержки обучающимся-иммигрантам. Во-вторых, Австрии необходимо повысить инклюзивность системы образования, преодолев раннюю сортировку обучающихся и сократив концентрацию обучающихся-иммигрантов на самых низких ступенях среднего образования. В-третьих, необходимо и далее развивать культуру оценки в системе образования, чтобы гарантировать, что как политики, так и практики будут располагать лучшей информацией для изучения факторов успеха обучающихся-иммигрантов и оценки эффективности политики поддержки.

Данные из Австрии и других стран подтверждают, что, если дошкольное образование и уход за детьми (ЕСЕС) начинаются в достаточно раннем возрасте и в учреждении высокого качества, это значительно способствует развитию детей из менее благополучных социально-экономических слоев. Это также может сыграть важную роль в содействии языковому развитию детей-иммигрантов. Австрия запустила языковые тесты для детей в возрасте от 4 до 5 лет и ввела бесплатное и обязательное полугодовое посещение детского сада, которое должно обеспечить языковую стимуляцию и поддержку нуждающимся в этом детям. Однако одного года в детском саду может оказаться недостаточно для достижения желаемого эффекта с точки зрения развития языка. Необходимы дальнейшие усилия для улучшения доступа к услугам ЕСЕС и языковой стимуляции для детей младшего возраста. В то же время Австрии необходимо решить проблемы, связанные с качеством образовательной и языковой поддержки, предлагаемой в детских садах, включая низкий образовательный уровень воспитателей детских садов.

Хотя языковая поддержка на раннем этапе важна, за ней должна следовать систематическая и последовательная языковая поддержка на протяжении всего обязательного образования. Австрия продемонстрировала политическое признание ключевой роли, которую развитие языка играет в обучении обучающихся и успешном участии в школе. Система обязательного школьного образования обеспечивает языковую поддержку как на немецком как втором языке (GSL), так и на языках, на которых чаще всего говорят иммигранты в Австрии. Однако системе образования необходимо решить ряд проблем, связанных с внедрением, включая большие различия в количестве и качестве языковой поддержки в разных провинциях и школах и ориентированный на дефицит подход к развитию языка. Чтобы оптимизировать предложение языковой поддержки для обучающихся-иммигрантов, политикам и практикам необходимо продвигать позитивный подход к языковому разнообразию, структурировать и укреплять предложение языковой поддержки, интегрировать

изучение языка и контента и увеличить преимущества обучения на родном языке.

Обучение обучающихся из разных социальных, культурных и языковых слоев требует сложного набора навыков, которые необходимо развивать путем интенсивной начальной подготовки и повышения квалификации без отрыва от производства. Все учителя, а не только преподаватели иностранных языков, должны уметь проводить формирующую оценку, дифференцировать обучение и поддерживать языковое развитие своих учеников. Руководители школ должны быть готовы учитывать вопросы разнообразия в повседневном планировании и практике школы. Австрии необходимо принять быстрые меры для повышения потенциала нынешних руководителей школ и существующих учителей для эффективного удовлетворения потребностей более разнообразной группы учащихся. Поэтому следует всячески поощрять участие руководителей школ и учителей в обучении без отрыва от производства и общешкольном профессиональном развитии. Для улучшения ситуации в долгосрочной перспективе Австрии следует также включить обучение разнообразию в основную педагогическую подготовку всех учителей. Для развития опыта практиков Министерству и провинциям следует поощрять исследования успешной школьной практики в области образования мигрантов и обмен ими.

Для содействия равенству важно предоставлять адекватные возможности обучения обучающимся, особенно тем, кто имеет менее благоприятные социально-экономические условия. Эти обучающиеся могут не иметь возможности рассчитывать на образовательную поддержку дома, например, из-за ограниченного владения немецким языком их родителями или даже ограниченного уровня образования. В Австрии важность роли родителей в образовании повышается благодаря системе школьного обучения продолжительностью полдня. Школы должны предоставлять тем обучающимся -иммигрантам, которые нуждаются в дополнительной поддержке или стимулировании, дополнительные возможности для обучения и личностного развития за пределами обычной школы на полдня. Кроме того, исследования, проведенные в разных странах, показывают, что участие родителей и сообщества в образовании связано с улучшением результатов обучающихся. Поэтому школам и детским садам следует прилагать больше усилий для привлечения родителей-иммигрантов в качестве партнеров в образовании их детей.

Австрия имеет хорошо устоявшуюся традицию предоставления коррекционной поддержки в изучении немецкого языка и обучения детей иммигрантов родному языку, начиная с первых лет программ для приезжих в 1970-х годах. Однако первоначальная цель обучения на родном языке состояла в том, чтобы надлежащим образом подготовить детей к возвращению в страны их происхождения. В начале 1990-х годов фокус политики в области обязательного образования сместился в сторону признания разнообразия как постоянной и позитивной черты австрийской системы образования. Поддержка родного языка и немецкого языка была официально закреплена в австрийском законодательстве и дополнена третьей стратегией по предоставлению межкультурного

образования всем обучающимся. В совокупности эти положения составляют три основных столпа австрийской стратегии образования мигрантов. За последние два десятилетия они были расширены и теперь применяются ко всем типам школ обязательного образования [48].

## **Бельгия**

В PISA 2015 обучающиеся из фламандского сообщества набрали больше среднего показателя по ОЭСР по естественным наукам (515 баллов), чтению (511 баллов) и математике (521 балл) и имели самые высокие показатели среди всех трех сообществ Бельгии. Несмотря на общую высокую успеваемость, социально-экономическое положение обучающихся в Бельгии оказало негативное влияние на их успеваемость в области естественных наук в PISA 2015 выше среднего. Разница в баллах между обучающимися-иммигрантами и обучающимися-не иммигрантами по естественным наукам во фламандском сообществе также больше, чем в других сообществах.

Национальные источники указывают на растущее разнообразие обучающихся в Бельгии. Согласно PISA 2015, обучающиеся с иммигрантским происхождением (иммигранты первого или второго поколения) составляют 17,7% 15-летних обучающихся в Бельгии и имеют значительно более низкую успеваемость: разница в 43 балла с их сверстниками без иммигрантского происхождения после поправки на социально-экономический статус по сравнению со средним показателем по ОЭСР. Фламандское сообщество, в частности, имеет очень значительный разрыв в показателях в 57 баллов, в то время как различия в оценках между иммигрантами и не иммигрантами в других сообществах близки к среднему показателю по ОЭСР. Бельгия также сталкивается с проблемой интеграции значительного числа вновь прибывших мигрантов и беженцев в систему образования [49].

## **Канада**

Канада входит в число лидеров PISA 2012, проводя справедливую и инклюзивную политику, которая может способствовать высокому уровню равенства, хотя показатели по математике, чтению и естественным наукам снизились на протяжении всех циклов PISA. Влияние социально-экономического статуса на успеваемость обучающихся по математике ниже, чем в среднем по ОЭСР, а успеваемость обучающихся из числа иммигрантов аналогична успеваемости их сверстников. Все провинции и территории обеспечивают дошкольное образование для 5-летних детей. Обучение в школе является обязательным до 16 или 18 лет, в зависимости от провинции или территории, а повторяемость оценок ниже среднего показателя по ОЭСР. Уровень образования в старших классах средней школы выше среднего по ОЭСР. Из-за структуры систем образования в большинстве канадских провинций и территорий доля обучающихся по программам профессионального

образования и профессиональной подготовки (ПОО) на уровне старших классов средней школы, является одной из самых низких в ОЭСР.

Обучающиеся, родившиеся в Канаде, и обучающиеся с иммигрантским прошлым в Канаде не показали существенной разницы в успеваемости по математике в PISA 2012. Как указано в Конституции Канады, юридическая ответственность за детей коренных народов, проживающих в резервации, относится к исключительной компетенции федерального правительства, а провинции и территории отвечают за образование всех детей коренных народов за пределами резервации [33].

Документ Learn Canada 2020 (2008 г.) направлен на устранение разрыва в академической успеваемости и количестве выпускников между коренными некоренными обучающимися, а также на продвижение и реализацию программ поддержки обучения на языках меньшинств и программ второго языка. В 2014 году Совет министров образования также опубликовал Рамочную программу раннего обучения и развития. В документе признается связь между успехом в раннем возрасте и ранним культурным, семейным и общественным опытом, а также знакомством с родным языком коренных народов.

ИЕР на 2019–2022 годы был разработан с целью обеспечить более скоординированный стратегический подход для министров провинций и территорий, отвечающих за образование, для совместной работы над улучшением результатов обучения коренных народов для всех учащихся.

Закон о языках коренных народов, принятый в 2019 году, направлен на «поддержку восстановления, возрождения, сохранения и укрепления языков коренных народов в Канаде». С этой точки зрения Канадская хартия прав и свобод гласит, что «образование на языке меньшинства гарантируется на начальном и среднем уровнях членам сообщества меньшинств по всей стране, где бы это ни требовалось, французский и английский языки также преподаются как второй язык». В статье 23 Канадской хартии прав и свобод говорится, что франкоговорящие дети, чьи родители имеют право на владение языком меньшинства, имеют право изучать французский язык в качестве языка обучения. Conseil des écoles publiques de l'Est de l'Ontario также предлагает программы для вновь прибывших обучающихся-мигрантов. Закон об официальных языках гарантирует право общаться и получать услуги на официальном языке по своему выбору.

Формула финансирования Онтарио признает, что потребности сельских учащихся и школьных советов Онтарио отличаются от потребностей несельских жителей тем, что они обеспечивают дифференцированное финансирование. Дополнительное финансирование предоставляется учителям, воспитателям дошкольного образования, внутришкольной администрации и школьной деятельности в соответствующих школах, а также для решения проблем, связанных с географическими обстоятельствами. Кроме того, Фонд сельского и северного образования оказывает дополнительную финансовую поддержку школьным советам для обучения учащихся в сельских и северных общинах. Это финансирование направлено на расширение доступа к транспортным средствам,

улучшение программирования и услуг поддержки, а также на предоставление возможностей обучения с использованием технологий.

Министерство образования Квебека использует два индекса для определения «неблагополучного положения» школ: пороговый индекс низкого дохода и индекс социально-экономического фона. Основная цель дополнительного финансирования, связанного с индексом неблагополучия, состоит в том, чтобы предоставить больше услуг учащимся из неблагополучных семей. Эти показатели позволяют сократить количество учащихся в классах и предоставить больше услуг по поддержке и помощи учащимся (находящимся в неблагоприятном положении). Они используются для справедливого распределения финансовых ресурсов, выделяемых школам. Таким образом, школы, расположенные в неблагополучных районах, получают дополнительные ресурсы, чтобы предоставить им средства для обучения и поддержки, которые удовлетворяют различные потребности учащихся из этих районов.

Программа питания учащихся Онтарио помогает обеспечить здоровыми завтраками, перекусами и обедами детей школьного возраста примерно в 75% школ Онтарио, финансируемых провинцией. Программа «Северные фрукты и овощи», которая проводится 20 недель в году, расширяет доступ к свежим фруктам и овощам для 80 000 учащихся в Северном Онтарио, в том числе 9 000 учащихся в более чем 55 общинах коренных народов, 35 из которых находятся в удаленных районах. Программа Urban Priority High Schools, реализуемая в 40 средних школах и 12 школьных советах, помогает учащимся преодолевать личные и академические проблемы, которые мешают их обучению, достижениям и полноценному участию в учебе, готовя их к тому, чтобы стать продуктивными взрослыми. В Саскачеване многие инициативы по развитию детей младшего возраста предлагаются через Стратегию сокращения бедности, включая Программу питания и развития детей (CNDP) и Субсидию по уходу за детьми (CCS), которая направлена на субсидирование стоимости лицензированных услуг по уходу за детьми [50].

## Дания

В Дании обучающиеся с иммигрантским происхождением сталкиваются с определенными проблемами. Многие из этих проблем, по крайней мере частично, отражают готовность Дании принять большую часть иммигрантов по гуманитарным соображениям в последние годы; этим обучающимся часто требуется более интенсивная поддержка для интеграции, чем другим группам иммигрантов. По данным PISA 2018, чуть более 10% обучающихся в Дании были иммигрантами, что ниже среднего показателя по ОЭСР в 13%. Однако в Дании была самая большая доля обучающихся-иммигрантов в нижней четверти индекса экономического, социального и культурного статуса PISA в ОЭСР. Данные PISA 2018 также свидетельствуют о том, что учащиеся-иммигранты в Дании с меньшей вероятностью говорят на языке обучения дома, чем учащиеся-иммигранты в других странах ОЭСР, хотя эта тенденция снижается среди

иммигрантов второго поколения. Они также кажутся относительно более изолированными от обучающихся-неиммигрантов: второй по величине индекса изоляции обучающихся-иммигрантов в ОЭСР составляет 0,49 по сравнению со средним показателем 0,45. В PISA 2018 разница в баллах Дании для обучающихся-иммигрантов в чтении, после учета гендерного и социально-экономического профиля учащихся и школ, составила 34 балла по сравнению со средним показателем по ОЭСР в 24 балла. Кроме того, в Дании была одна из самых низких долей резильентных обучающихся среди иммигрантов – 9% по сравнению с 17% в среднем.

Датские 15-летние учащиеся начальной школы показали результаты выше среднего показателя по ОЭСР в PISA 2018<sup>1</sup> по чтению, математике и естественным наукам. Он также превзошел средний показатель по ОЭСР в ограничении влияния социально-экономического статуса на обучение, измеряемого PISA 2018, и в обеспечении того, чтобы учащиеся достигли базового уровня владения языком.

В 2018 году правительство Дании изменило политику оценки языка и перехода в школу, предусмотренную Законом о детских садах, заблокировав автоматическое перевод в первый класс в районах с высоким уровнем дохода и низким доходом на основании результатов обязательного языкового скрининга в классе детского сада. Правительство считает, что в классе детского сада в этих областях необходима высокая оценка, поскольку: «базовое знание языка жизненно важно для того, чтобы слушать лекции. Таким образом, недостаток знаний может указывать на риск отставания в учебе, что может преследовать вас до конца вашего школьного времени» (Правительство Дании, 2018 г.), 26).

Правительство уделяет особое внимание иммиграции из «незападных» стран и заявляет, что «слишком много иммигрантов и потомков иммигрантов потеряли привязанность к окружающему их сообществу. Без образования. Без работы. И без знания датского языка» (Danish Government 2018, 4). Доля жителей, которые являются иммигрантами или потомками родителей-иммигрантов из западных стран, составляет более 50 процентов. Доля жителей в возрасте от 18 до 64 лет, не работающих и не получающих образования, составляет более 40 процентов [51].

## Эстония

Введение двуязычного образования в системе общего среднего образования и неэффективное преподавание эстонского языка в начальных школах с русским языком обучения могут усилить отбор по этническому признаку. Доля выпускников базового образования, поступающих в среднюю профессиональную школу через год после окончания, заметно выше для выпускников базовых школ с русским языком обучения, чем для выпускников базовых школ с эстонским языком обучения. Это различие усилилось в последние несколько лет после введения нормативных актов, предусматривающих постепенное прекращение использования русского языка в

качестве языка обучения в системе общего среднего образования (и замену его двуязычным образованием). Хотя в Эстонии существует несколько программ, направленных на оказание дополнительной финансовой поддержки школам с русским языком обучения, а также на дополнительное обучение эстонскому языку русскоязычных учащихся, эти программы имеют ограниченный охват. Хотя формула финансирования школы предусматривает дополнительное финансирование для русскоязычных учащихся, потенциально для дополнительных часов преподавания эстонского языка, фактическое использование этого дополнительного финансирования не проверяется. Кроме того, трудности в овладении эстонским языком иногда приводят к значительным расходам (в первую очередь) русскоязычных домохозяйств на частное обучение языку.

Проблемы с овладением языком явно создают препятствия для продвижения русскоязычных обучающихся по системе образования Эстонии и повышают их стоимость. Как таковые, они противоречат приверженности Эстонии равным возможностям и справедливому обращению. Языковые барьеры, вероятно, приведут к искажению выбора русскоязычными учащимися программ старших классов средней школы в пользу профессиональных программ, и, таким образом, улучшение основы для этого выбора, вероятно, также повысит эффективность системы. Следовательно, национальному правительству следует рассмотреть вопрос о выделении целевого гранта, предназначенного для оказания финансовой поддержки муниципалитетам и школам на дополнительные часы обучения эстонскому языку, необходимые для того, чтобы русскоязычные учащиеся овладели официальным языком страны [52].

## **Финляндия**

Равные возможности в образовании лежат в основе концепции системы социального обеспечения в Финляндии. Справедливая и инклюзивная политика в области образования и ухода за детьми младшего возраста (ЕСЕС) способствует созданию справедливой системы образования. Доступны детский сад и дошкольное образование, и их посещают более половины всех 4-летних детей. С 2001 года дошкольное образование стало доступным для 6-летних детей, чтобы подготовить их к первому классу базового образования; оно бесплатное и добровольное, и почти все 6-летние дети посещают его (98%). Однако цель правительства состоит в том, чтобы обеспечить участие всех детей в дошкольном образовании, включая детей, живущих в отдаленных районах, и детей с иммигрантским происхождением. Существует также значительный разрыв в успеваемости по чтению между учащимися-носителями языка и обучающимися с иммигрантским происхождением. Относительный риск того, что учащиеся с иммигрантским происхождением наберут баллы ниже уровня 2, был самым высоким среди всех стран ОЭСР в PISA 2009, при этом учащиеся-уроженцы страны набрали на 60 баллов больше, чем учащиеся с иммигрантским

происхождением, после учета социально-экономического фона (по сравнению со средним показателем по ОЭСР в 27 баллов). Улучшение успеваемости этих обучающихся может способствовать повышению общей справедливости и качества образования, особенно с учетом того, что численность иммигрантов в Финляндии значительно увеличилась за последние десять лет. Однако, согласно PISA 2009, доля 15-летних иммигрантов невелика (2,6%) по сравнению со средним показателем по ОЭСР (10,3%).

Национальная базовая учебная программа по подготовке иммигрантов к базовому образованию (2009) направлена на поддержку учащихся с иммигрантским происхождением, чтобы они могли посещать базовое образование.

Программа действий по обеспечению равных возможностей в сфере образования (2013) направлена на улучшение положения групп, находящихся в неблагоприятном положении, и уменьшение гендерных различий и влияния социально-экономического фона в сфере образования. Это будет включать в себя один год подготовительного образования для иммигрантов (начиная с 2014 года), чтобы улучшить возможности получения общего среднего образования для учащихся с иммигрантским происхождением [53].

## Франция

Результаты PISA 2018 года показали, что французская система образования сочетает в себе хорошие общие результаты с сохраняющимся социально-экономическим и региональным неравенством. Успеваемость 15-летних подростков оставалась стабильной, а доля низко успевающих во всех трех протестированных областях (чтение: 20,9%, математика: 21,3% и естественные науки: 20,5%) была чуть ниже средних показателей по ЕС. Франция остается одним из государств-членов ЕС, где связь между социально-экономическим статусом и результатами PISA является наиболее сильной. Существует также значительный разрыв в успеваемости между учащимися в сельских и городских районах, а также между теми, кто имеет иммигрантское происхождение, и их сверстниками-коренными жителями.

Показатели чтения 15-летних подростков во Франции, по данным PISA 2018, сильно коррелировали с их социально-экономическим и культурным статусом, который прогнозировал 17,5% различий в показателях чтения по сравнению со средним показателем по ОЭСР в 12%. Таким образом, Франции необходимо повысить справедливость своей системы образования, что является важной задачей. Учащиеся из благополучных социально-экономических слоев населения (верхний квартиль индекса экономического, социального и культурного статуса PISA) набрали в чтении на 107 баллов больше, чем учащиеся из неблагополучных семей (нижний квартиль индекса). Обучающиеся с иммигрантским происхождением также показывают менее высокие результаты, чем их сверстники-неиммигранты во Франции. В PISA 2018 средняя успеваемость иммигрантов первого поколения (тех, кто родился за границей у

родителей, родившихся за границей) по чтению была на 77 баллов ниже средней успеваемости их сверстников, не являющихся иммигрантами; разница в среднем по ОЭСР составила 54 балла. Однако во Франции разрыв сокращается до 13 пунктов после учета социально-экономического профиля учащихся и школ, в то время как в среднем по ОЭСР разрыв сокращается только до 24 пунктов [54].

## Германия

В Германии существует давняя традиция предпочтительной организации учащихся в однородные учебные группы в различных школьных категориях (Вернинг, 2006). Создание и развитие специальных школ для детей с особыми потребностями является одним из примеров однородной группировки. Идея этой структуры состоит в том, чтобы построить разрозненные школы с разным академическим уровнем и организовать однородные учебные группы внутри этих школ. Вопрос о надлежащей поддержке учащихся тесно связан с вопросом о том, какую школу ученик должен посещать в рамках немецкой школьной системы. Несмотря на обширные дискуссии за последние 30 лет о преимуществах инклюзивного обучения, в частности о преимуществах разнородных учебных групп с точки зрения культуры, пола и академической успеваемости в школах для всех детей, на сегодняшний день достигнут незначительный прогресс в продвижении инклюзивного образования (Вернинг, 2006).

Группа обучающихся из иммигрантского происхождения очень неоднородна. В нем учатся обучающиеся с немецким гражданством или без него в первом, втором или третьем поколении иммигрантов. По данным исследователей (2003), 9% обучающихся в Германии не имеют немецкого гражданства, у 22% есть по крайней мере один родитель, родившийся в другой стране, кроме Германии, и у 8% в семье есть языки, отличные от немецкого.

Особые образовательные потребности этих двух групп учащихся могут быть проанализированы с использованием различных источников данных, таких как школьные квалификации, компетенции и чрезмерная представленность в специальных школах в рамках немецкой школьной системы, а также с помощью международных сравнительных исследований. Следует учитывать, что существуют большие различия между мигрирующими группами в странах с традиционно высоким уровнем иммиграции, таких как Канада, по сравнению с Германией. Чтобы представить это более подробно, ситуации этих учащихся будут показаны в общеобразовательных школах, а также в специальных школах с трудностями в обучении. Прежде чем представить текущие данные, необходимо краткое введение в немецкую школьную систему.

Немецкая школьная система включает в себя различные типы школ, которые предлагают различные уровни школьной квалификации. Его основу составляют 4-летние начальные школы, которые обязаны посещать все дети в возрасте от 6 до 10 лет. Это школы почти для всех детей, соответствующие концепции общеобразовательных школ. После четвертого класса дети

отбираются для посещения разных школ, спроектированных с разным уровнем образования. Эти различные типы средних школ включают базовые средние школы (5-10 классы: Hauptschulen), общий уровень (5-10 классы: Realschulen) и продвинутые средние школы (5-12 классы: Gymnasien). Можно увидеть ранее упомянутую тенденцию к однородной группировке внутри средних школ. Кроме того, существует несколько общеобразовательных школ, которые интегрируют образовательные курсы вышеупомянутых уровней. В дополнение к системе общего образования, можно также найти восемь различных типов специальных школ (Kultusministerkonferenz, 2005a). Специальные школы предполагают наличие специально обученных учителей, специальных учебных программ и небольших учебных групп. В контексте, обсуждаемом здесь, большое значение имеют специальные школы для детей с трудностями в обучении. Причина этого прежде всего в том, что примерно половина всех учащихся с особыми потребностями получают образование в этих школах. Во-вторых, в этой форме обучения большинство учащихся с особыми потребностями из низших социально-экономических слоев населения, а в последнее время и из числа иммигрантов.

Недопредставленность учащихся из числа иммигрантов в продвинутых средних школах и их чрезмерная представленность на уровне основной средней школы хорошо известны (Дифенбах, 2002). Первое исследование PISA показало, что в Германии 20% 15-летних учащихся, чьи родители иммигрировали в Германию, относились к категории «очень слабых читателей», 50% не достигли базового уровня компетентности, и только 2% достигли очень высокого уровня компетентности в чтении (Баумерт и Шюмер, 2001). В реальном исследовании, посвященном навыкам чтения учащихся начальных школ, становится очевидным, что уровни успеваемости не так разнообразны, как в старших классах. Многие учащиеся начальных классов достигают самого высокого уровня чтения. Их успеваемость в начальной школе не так сильно зависит от их социального происхождения, как в старших классах. Однако соотношение по-прежнему выше, чем в большинстве других стран (Schwippert, Bos, & Lankes, 2003).

Если посмотреть, в частности, на детей из иммигрантского происхождения, уже посещающих начальную школу, то взаимосвязь между национальным происхождением и школьными успехами выше, чем в большинстве стран (Schwippert et al., 2003). Различия в успехах школьной системы в предоставлении компетенций учащимся-иммигрантам по сравнению с начальным и средним уровнями могут быть поняты как сильный намек на дискриминационные последствия структур немецкой школьной системы. Относительное сокращение неуспеваемости учащихся-иммигрантов в начальных школах соответствует структуре общеобразовательной школы.

Существующие исследования показывают, что учащиеся из числа иммигрантов находятся в неблагоприятном положении в рамках немецкой школьной системы с точки зрения успеваемости и продолжительности посещения школы (Nauck, Diefenbach, & Petri, 1998). Недостатки в образовании

обучающихся-иммигрантов также можно обнаружить, сравнивая их выпускные сертификаты с сертификатами неиммигранционных обучающихся (Diefenbach, 2002). Официальные данные (Statistisches Bundesamt Deutschland, 2005a) показывают, что по сравнению с немецкими обучающимися учащиеся без немецкого гражданства заканчивают свое обучение с сертификатами гораздо более низкого уровня.

Первое исследование PISA выявило высокую корреляцию между низкими образовательными достижениями детей из семей иммигрантов и трудностями с немецким языком (Baumert & Schümer, 2001). Другим результатом стало отсутствие поддержки в изучении немецкого языка в качестве второго. Это важно, учитывая, что 70% этих учащихся проводят свои школьные семестры исключительно в немецких школах (Гоголин и др., 2003). Гоголин (1994, 2002) указал, что немецкая школьная система является «одноязычной». Родные языки детей часто не поддерживаются, хотя многие дети, живущие в Германии, говорят на других родных языках.

Данные исследований показывают, что учащиеся из низкого социально-экономического или иммигрантского происхождения находятся в неблагоприятном положении в рамках общеобразовательной немецкой школьной системы. Структурно избирательная ориентация школьной системы представляется наименее подходящей по отношению к этим учащимся. Одним из объяснений этих результатов является сильная тенденция к однородной группировке внутри немецкой школьной системы. Можно утверждать, что раннее разделение учащихся на разные школы с разными уровнями квалификации после четвертого класса приводит к однородной группировке внутри каждой школы. «В рамках международного сравнения едва ли найдется какая-либо средняя школа, более однородная с точки зрения способностей и навыков, чем в Германии» (Deutsches PISA-Konsortium, 2001, стр. 454, перевод авторов).

Последствия заключаются прежде всего в том, что слабые учащиеся изолированы в определенных образовательных организациях, особенно в школах базового уровня и в специальных школах для детей с трудностями в обучении. Кроме того, конкретная поддержка учащихся с трудностями в обучении в основном институционально привязана к специальным школам, а не к общеобразовательным школам (Werning & Lütje-Klose, 2006). Это особенно относится к менее обеспеченным студенческим группам, следующим образом:

1. Концентрация учащихся с трудностями в обучении оказывает довольно негативное влияние на их учебное развитие. Это было показано в различных исследованиях: особенно учащиеся с трудностями в обучении выигрывают от гетерогенных учебных групп с более высокими показателями учащихся с точки зрения социальной интеграции, развития обучения и самооценки (Hildes Schmidt & Sander, 1996). Более сильные учащиеся в гетерогенных группах учатся не меньше, чем в однородных группах (Opp, Budnick, & Fingerle, 2004).

2. Убеждения учителей об обучении групп с трудностями в обучении часто приводят к негативным последствиям самореализующегося пророчества (Nestle,

1976). Нестле (1976) также критиковал ориентацию на дефицит, при которой слабые стороны учащихся формируют основу для методов и учебных программ, специально разработанных для таких учащихся. Это снова способствует неуспеваемости этих обучающихся.

3. Однородная группировка может привести к негативным самооценкам более слабых учеников. Особенно в специальных школах, но также и в школах базового уровня институциональная изоляция часто оказывает стигматизирующее воздействие (Ammann & Peters, 1981). Это негативно влияет на учебную мотивацию учащихся, их уверенность в себе и отношение к учебе. Гомогенизация учебных групп приводит к усилению трудностей в обучении у учащихся из групп меньшинств.

Кроме того, продолжаются интенсивные дебаты о том, как наилучшим образом организовать практику преподавания и уменьшить недостатки этих групп (“Aufwachsen in Armut”, 2005). Некоторые школы в разных регионах Германии заложили краеугольные камни для такого развития. Они разработали школьные профили, которые принимают и ценят неоднородность в отношении успеваемости, способностей, пола, социального и культурного происхождения. Это включает также сотрудничество между учителями основной и специальной школ, а также концепции преподавания в разнородных группах и налаживание связей с системами внеклассной поддержки (например, школьными психологами, социальными работниками). Кроме того, учащимся с особыми потребностями оказывается конкретная поддержка без немедленного направления их в специальные школы. Необходимо провести дальнейшие исследования, чтобы показать, значительно ли эти инновационные ориентации уменьшат недостатки описанных студенческих групп [55].

## Греция

Уровень образования в Греции значительно возрос с 2008 года, равно как и участие в уходе за детьми раннего возраста и образовании для детей 3-5 лет. Показатели выбытия из школы являются одними из самых низких в международном сравнении. Однако высокий уровень участия не всегда приводит к качественным результатам: показатели Греции в PISA-2018 были ниже соответствующих средних показателей по ОЭСР. Различия в успеваемости между учащимися, находящимися в выгодном положении, и учащимися, находящимися в неблагоприятном положении, а также различия, связанные со статусом иммигранта, были аналогичны средним показателям ОЭСР в PISA 2018.

Греция является страной первого въезда в Европейский союз (ЕС) и переживает продолжающуюся гуманитарную миграцию. По данным Европейской комиссии (ЕК) (2017), ситуация достигла пика в 2015 году, когда ежедневно прибывало около 10 000 мигрантов и беженцев. С тех пор Греция приняла политические меры по предоставлению доступа к образованию детям беженцев и мигрантов (см. раздел 3). По данным PISA 2018, 12% обучающихся

в Греции были иммигрантами, по сравнению с 9% в 2015 году. Несмотря на это, различия в успеваемости по чтению между учащимися-иммигрантами и неиммигрантами, хотя и существенные, были аналогичны среднему разрыву по странам ОЭСР, со средней разницей в баллах в 22 балла после учета социально-экономического статуса. Это касается только обучающихся-иммигрантов, обучающихся в системе формального образования, что потенциально исключает значительную долю обучающихся-беженцев. ОЭСР (2018) сообщила, что в 2016 году доля не окончивших школу среди 15-24-летних была почти в три раза выше среди учащихся иностранного происхождения (15,2%), чем среди учащихся местного происхождения с родителями-коренными жителями (5,3%) [56].

## Венгрия

Региональное неравенство в системе образования особенно бросается в глаза с точки зрения прогресса в образовании, доступа к возможностям для дальнейшего образования и связанных с этим устремлениями. Региональные различия также могут проявляться в кадровых ресурсах и инфраструктурных условиях образования. Существует сильная корреляция между успеваемостью обучающихся и типом населенного пункта, в котором они живут. С международной точки зрения, диапазон различий в успеваемости между учащимися из населенных пунктов разного размера значителен. Разница между успеваемостью учащихся, посещающих школы в населенных пунктах с населением менее трех тысяч человек, и тех, кто учится в Будапеште, намного выше среднего показателя по ОЭСР.

Модель образования меньшинств основана на концепции обеспечения коллективного права национальных меньшинств на организацию своего собственного образования. Основной принцип образования национальных меньшинств заключается в обеспечении права на формальное школьное образование для национальных групп, проживающих в границах национального государства, в целях сохранения их родного языка и их культуры. Эта практика, однако, менее чувствительна к преодолению культурного разрыва между различными группами. В содержании учебных программ основного образования практически нет материалов по языку, истории и культуре национальных меньшинств, этнических групп и иммигрантов. В Венгрии этническое образование имеет три формы: языком обучения является язык меньшинства, двуязычное образование и преподавание языков меньшинств в качестве предмета. Большинство национальных меньшинств не имеют средних школ, а в системе образования меньшинств отсутствует профессиональная подготовка.

После переходного периода число иностранцев, постоянно и легально проживающих в стране, значительно увеличилось, однако большинство школ, доступных для иностранцев, предлагали обучение только на венгерском языке. В школах, находящихся в ведении местных органов власти, венгерский язык преподается только как родной, что из-за уровня требований является неэффективным решением для иностранцев. Иностранцы часто вынуждены

оставаться на второй год обучения из-за языковых трудностей, поэтому посещают занятия на 1 класс ниже своего возрастного уровня. Большинство школ не в состоянии предоставить иностранцам образование на их родном языке. Ситуация лучше для студентов, чей родной язык является международным или преподается в Венгрии. Для этих учащихся двуязычные школы и школы национальных меньшинств могут предоставить возможность для получения государственного образования.

Число учащихся рома в средних школах, которые готовят учащихся к выпускным экзаменам, увеличилось по сравнению с предыдущими годами. Однако в связи с расширением среднего образования различия между учащимися рома практически не изменились. Увеличение числа учащихся может быть объяснено почти исключительно увеличением числа учащихся рома в системе профессионального образования и связанных с ними учебных программах, в то время как доля учащихся рома в общеобразовательных средних школах остается незначительной. Согласно опросу рома, проведенному в 2000 году, уровень успеваемости учащихся рома в среднем к концу шестого года обучения снижается почти на 10% по сравнению с уровнем первого класса. Опрошенные учителя перечислили некоторые из следующих причин снижения успеваемости: отсутствие соответствующего школьного оборудования, неадекватная домашняя обстановка, подходящая для обучения, ограниченное учебное время дома из-за разделения труда в семье, более высокий уровень отсутствия и отсутствие родительской поддержки. Школьные результаты детей рома, проживающих в крупных городах, в отдаленных районах страны, в поселениях рома, а также тех учащихся, чьи родители не смогли завершить общее школьное образование, демонстрируют большую степень ухудшения, чем в среднем.

Наиболее очевидная форма негативной дискриминации в отношении учащихся рома представлена в виде сегрегированного образования, которое в основном является результатом местной сегрегации и общих демографических тенденций. Из-за этих двух тенденций продолжающаяся концентрация учащихся рома является важным фактором в венгерской системе образования. Этот процесс усиливается миграцией учащихся, не являющихся представителями рома, из школ, где число учащихся из числа рома превышает определенный показатель. Согласно исследованию, проведенному в 2000 году для рома, в котором приняли участие 192 школы, в которых доля учащихся из числа рома составляла в среднем 40%, в 157 классах не было учащихся из числа рома, а 311 посещали только дети из числа рома. Другой формой сегрегации является перевод детей рома в школы или классы для учащихся с особыми образовательными потребностями.

Дополнительные ресурсы часто выделяются обучающимся, находящимся в неблагоприятном социальном и социально-экономическом положении; однако важно отметить, что страны обеспечивают этих обучающихся в разной степени. Когда дополнительные ресурсы предоставляются учащимся, находящимся в неблагоприятном социальном положении, – тем, кто относится к категории С

ОЭСР, – они обычно ориентированы на этнические меньшинства и включают специальные языковые курсы и подготовку к обязательному школьному обучению (подготовительные классы перед начальным образованием). В некоторых странах эти положения подпадают под определение особых потребностей в образовании, тогда как в других странах они этого не делают (OECD/ЕС 2009; ОЭСР 2007).

Данные свидетельствуют о том, что между странами существуют большие различия в количестве занятых категорий лиц, находящихся в неблагоприятном положении, и в способах обозначения и определения этих категорий. Кроме того, между странами существуют большие различия в количестве обучающихся-мигрантов, которым требуются дополнительные ресурсы для изучения второго языка; часто это отражает национальные показатели иммиграции. Если анализ ограничивается периодом обязательного образования, цифры показывают, что, когда категории учащихся с ограниченными возможностями включаются в национальные системы, число учащихся, получающих дополнительные ресурсы, является значительным. Это верно в Венгрии (16,2%), Бельгии (26,5%) и особенно в Мексике (38,5%) [57].

### **Португалия**

В Португалии доля учащихся с низкой успеваемостью (успеваемость ниже уровня 2) по всем трем предметам – 12,6%, по сравнению со средним показателем по ОЭСР в 13,5%. Действительно, Португалия – единственная страна ОЭСР, в которой за время участия в PISA произошли значительные улучшения в чтении, математике и естественных науках. Гендерные различия в результатах чтения меньше, чем в среднем, но остаются значительными: девочки опережают мальчиков в среднем на 24 балла. Тем не менее, с 2009 года этот разрыв значительно сократился на 14 баллов. Учащиеся с иммигрантским прошлым в Португалии набрали в среднем на 26 баллов меньше, чем их сверстники, не являющиеся иммигрантами, после учета социально-экономического профиля учащихся и школ. Это было аналогично среднему показателю по ОЭСР.

Способность страны эффективно развивать навыки и перспективы рынка труда могут играть важную роль в принятии населением решений в области образования. Уровень занятости в 2018 году оставался выше среднего показателя по ОЭСР для каждого уровня образования. Однако ситуация, по-видимому, меняется: среди 25-34-летних показатели занятости среди лиц с уровнем образования ниже среднего снизились в период с 2008 по 2018 год по сравнению с ростом среди их более высокообразованных сверстников. Кроме того, конкретно среди 20-24-летних доля NEET выросла с 13,5% в 2008 году до 16,8% в 2018 году. Также были заметные различия в зависимости от статуса иммигранта: 12,2% лиц в возрасте 15-29 лет, родившихся в Португалии, идентифицировали себя как NEETs в 2017 году, по сравнению с 15% лиц иностранного происхождения, прибывших в возрасте 15 лет, и 29% тех, кто прибыл в возрасте 16 лет и старше [58].

## Швеция

В Швеции высокий уровень охвата дошкольным образованием, и всестороннее образование является обязательным для всех учащихся в возрасте от 7 до 16 лет. Кроме того, в Швеции доля молодежи (15-29 лет), не имеющей образования, работы или профессиональной подготовки, ниже, чем в других странах ОЭСР.

Одной из главных задач Швеции является дальнейшее улучшение учебной среды и условий преподавания, с тем чтобы учителя чувствовали себя более удовлетворенными своей работой, и чтобы наиболее квалифицированные оставались в профессии. В то же время крайне важно повысить успеваемость обучающихся-иммигрантов и продолжать работать над быстрой интеграцией.

Существует необходимость в национальной системе оценки школ и учителей и обеспечении сопоставимости результатов оценки в разных школах. Крайне важно определить и внедрить эффективную модель распределения ресурсов для содействия эффективному обеспечению ресурсами всей системы.

Швеция ввела ряд мер и реформ в ответ на новые вызовы, вызванные кризисом беженцев и растущей иммиграцией. Число 15-летних обучающихся-иммигрантов в Швеции составляют 17,4%, согласно PISA 2015. По данным PISA 2015, около 40% обучающихся из числа мигрантов имеют низкие показатели в области естественных наук, а среди мигрантов первого поколения эта доля еще выше (50%). Кроме того, все меньше учащихся иностранного происхождения получают необходимые проходные баллы для поступления в национальную программу старших классов средней школы. Национальные данные показывают, что только 52% учащихся, мигрировавших после 7 лет, имеют право на участие в национальной программе на уровне старших классов средней школы. Эта доля снижается до 28% учащихся среди тех, кто прибыл в возрасте 12-15 лет (в течение последних четырех лет обязательного школьного обучения), по сравнению со средним показателем по стране, близким к 90%. Лучшей интеграции препятствовало отсутствие картографирования предыдущих знаний учащихся, физическое отделение вновь прибывших обучающихся от основной массы и отсутствие индивидуальной поддержки [59].

## Исландия

Иммигранты, которые составляют 7% 15-летних учащихся, показывают менее высокие результаты в тестах PISA, чем их соотечественники, даже если система образования Исландии очень справедлива. Разрыв в показателях сохраняется независимо от социально-экономического фона. В области грамотности чтения разница в баллах PISA составляет более 60 баллов, что эквивалентно более чем одному году обучения в школе, причем иммигранты первого поколения показывают особенно плохие результаты. Учащиеся из числа иммигрантов также по меньшей мере в два раза чаще, чем учащиеся из числа коренных народов, не достигают базового уровня PISA, особенно в чтении. Эта

слабая успеваемость дополнительно отражается в низком количестве учащихся-иммигрантов в старших классах средней школы по сравнению с учащимися-коренными жителями. Данные ОЭСР по разным странам свидетельствуют о том, что учащиеся с плохими оценками PISA, как правило, не наверстывают упущенное в дальнейшей жизни (OECD, 2015). Это также подтверждается относительно меньшей долей резильентных обучающихся в случае иммигрантов по сравнению с их коллегами-коренными жителями, причем соответствующие доли составляют 10% и 18% соответственно (OECD, 2016). Резильентные обучающиеся – это те, кому удается успевать лучше, чем предсказывал их социально-экономический статус. Это требует принятия мер по лучшей интеграции иммигрантов.

Учащиеся-иммигранты требуют особого внимания ввиду их относительно слабых навыков чтения (рисунок 1.4) и растущей доли учащихся, изучающих исландский в качестве второго языка. Соответствующая доля таких учащихся в системе обязательного образования составила 10% в 2017 году по сравнению всего с 1% двумя десятилетиями ранее. Важно предлагать языковую подготовку в дополнение к регулярной курсовой работе. Недавнее исследование ОЭСР подчеркивает, что интеграция детей-иммигрантов в обычные классы связана с лучшими результатами (OECD, 2015). Это должно сопровождаться соответствующей подготовкой учителей, которые работают с обучающимися-иммигрантами.

Власти предприняли ряд инициатив по поощрению использования исландского языка, что они считают важным, учитывая небольшое число носителей языка. Недавние исследования развития языка показали, насколько это уязвимо в эпоху прорывных достижений в области цифровых технологий (Rögnvaldsson et al., 2018). Соответственно, детям-иммигрантам уделяется особое внимание приобретению адекватных языковых навыков. С этой целью муниципальный фонд выравнивания предоставляет гранты школам для поддержки детей иммигрантов, что особенно выгодно сельским школам. Кроме того, правительство создало рабочую группу для анализа положения обучающихся-иммигрантов в Исландии.

Исландия, закладывая основы для более эффективной политики в области навыков населения Исландии, что составляет 14% от общей численности населения в 2017 году, по сравнению с общим показателем ОЭСР в 10% (OECD, 2018). Тем не менее, гораздо большая доля иммигрантов, особенно родившихся за пределами ЕС, имеют более высокую квалификацию по сравнению с местными работниками, что означает, что многим из этих работников не удается преобразовать более высокий общий уровень образования в лучшие результаты на рынке труда. Кроме того, в то время как общие показатели занятости для иммигрантов и неиммиграционных работников не сильно различаются, первая группа демонстрирует низкие показатели, если смотреть на высокообразованных работников. Все это говорит о том, что есть возможности для более эффективного использования навыков иммигрантов. В то же время правила найма работников за пределами Европейской экономической зоны (ЕЭЗ)

являются жесткими, с возможностью более открытых рынков для торговли услугами за счет временного перемещения работников, не входящих в ЕЭЗ, согласно Индексу торговых ограничений ОЭСР (OECD, 2018). Это помогло бы Исландии удовлетворить потребности в растущих секторах, например, в области информационных технологий [60].

## **Ирландия**

Ирландские школы испытали стремительный рост притока обучающихся-иммигрантов только за последние пару лет. В настоящее время около 10% учащихся начальных школ и около 8% учащихся после окончания начальных школ имеют иммигрантское происхождение. Они также представляют собой очень разнородную группу. В отличие от большинства других стран ОЭСР, обучающиеся-иммигранты первого поколения в Ирландии, в среднем, достигают результатов образования, аналогичных их сверстникам, родившимся в Ирландии, возможно, потому, что социально-экономическое положение этих обучающихся аналогично или выше, чем у их сверстников, родившихся в Ирландии. Однако многие из них вообще не говорят по-английски. Для решения проблем, возникших в результате внезапного притока иммигрантов, правительство быстро отреагировало твердой политической приверженностью и политическими инициативами, инструментами и материалами для обеспечения языковой поддержки и межкультурного образования. В этом документе представлены стратегии и практики межкультурного образования в ирландских школах.

Функционирование межкультурного образования описано в международных и ирландских конвенциях и соглашениях, начиная со Всеобщей декларации прав человека (Организация Объединенных Наций (ООН), 1948) и заканчивая Законом об иммиграции от 2010 года. Ирландское законодательство, такое как Конституция Ирландии (1937), предусматривает, что государство признает, что основным и естественным воспитателем ребенка является Семья, и гарантирует уважение неотъемлемого права и обязанности родителей обеспечивать, в соответствии с их возможностями, религиозное и нравственное, интеллектуальное, физическое и социальное воспитание своих детей. Закон «Об образовании» Ирландии гласит, что система образования должна быть подотчетна учащимся, их родителям и государству за предоставляемое образование, уважать разнообразие ценностей, верований, языков и традиций в ирландском обществе и участвовать в партнерстве между школами, меценатами, учащимися, родителями, учителями и другой школьный персонал, сообщество, обслуживаемое школой, и государство (предисловие). Законы о равном статусе 2000-2004 годов запрещают дискриминацию при предоставлении, в частности, услуг и доступе к образованию по любому из девяти указанных признаков, включая расу и принадлежность к сообществу путешественников. За некоторыми исключениями, учебные заведения не должны допускать дискриминации в четырех аспектах: прием, доступ, сроки или условия и исключение. Дискриминация при приеме допускается, если это необходимо для

поддержания религиозного духа школы, и такая дискриминация освещается в политике приема в школу. Следует отметить, что такие положения распространяются не на все образовательные учреждения, такие как молодежный сектор. И, наконец, последний закон об иммиграции, проживании и защите от 2010 года, который обеспечивает иммигрантам бесплатный доступ к образованию на равных условиях с ирландцами. Более того, дети резидентов из зарубежных стран имеют право поступать в начальные и средние школы независимо от правового статуса.

Волна иммигрантов, прибывших в Ирландию после 2004 года, привела к пристальному изучению феноменов межкультурности и мультикультурализма. Ирландия - очень открытая и дружелюбная страна. Попытки интегрироваться с иностранцами наиболее заметны в школах, где проводятся интеграционные встречи, а также дополнительные языковые занятия для родителей и детей (часто бесплатные). Появляется все больше и больше организаций, в которых работают те, кто способен оказывать помощь людям, не говорящим по-английски. Таким образом, вклад ирландских властей в облегчение жизни иммигрантов впечатляет и заметен. Департамент образования и профессиональных навыков и Канцелярия Министра по интеграции разработали Стратегию межкультурного образования, целью которой является содействие развитию лучших практик в области межкультурного образования в ирландских школах посредством участия в преподавании, обучении и исследованиях. Первыми результатами реализации стратегии являются, например: 100 млн евро, выделенные на 2011 год школам на языковую поддержку и создание инклюзивной среды обучения, непрерывное профессиональное развитие учителей и директоров школ в отношении EAL (английский как дополнительный язык) и интеграции, онлайн-курсы по «Преподавание английского как дополнительного языка» (совместно с INTO в области межкультурного образования, аккредитованного Дублинским колледжем Тринити. Также 10 млн евро выделено на предоставление уроков английского языка для взрослых иммигрантов через сектор дополнительного образования и финансирование для поддержки интеграции всех детей в дошкольные учреждения в соответствии с введением бесплатного дошкольного года для всех 3-4-летних [61].

## **Норвегия**

Несмотря на относительно высокие расходы на образование, показатели Норвегии в PISA со временем стагнировали. Сокращение разрыва в успеваемости между обучающимися-иммигрантами и обучающимися, не являющимися иммигрантами, является приоритетом, учитывая растущее число иммигрантов в Норвегии. Чтобы лучше подготовить молодежь к рынку труда, Норвегии следует сосредоточиться на повышении показателей завершения средней школы, особенно в рамках профессионального образования. В этом отношении увеличение числа доступных ученических мест будет приоритетной задачей. Другой проблемой является повышение заработной платы преподавательского состава и руководителей школ, а также привлечение более

квалифицированных кандидатов на всех уровнях образования. Норвегии также следует стремиться к более четкому согласованию школьной аттестации и аттестации учителей с механизмами развития компетенций. Что касается финансирования, то инвестиции в высшее образование не привели к более своевременному завершению обучения и более широкому участию более обездоленных групп. Норвегии следует изучить целевые и неденежные меры для расширения и поощрения успешного участия и своевременного завершения.

По данным PISA 2018, доля слабоуспевающих в Норвегии была меньше, чем в среднем по ОЭСР: 19,3% учащихся достигли уровня владения чтением ниже 2-го уровня по сравнению со средним показателем по ОЭСР в 22,6%. Аналогичным образом, около 11% учащихся в Норвегии были лучшими в чтении, что означает, что они достигли 5 или 6 уровней в тесте PISA по чтению (средний показатель по ОЭСР составил 9%). Оценки обучающихся также были выше среднего показателя по ОЭСР по математике и примерно на уровне среднего показателя по ОЭСР по естественным наукам. Однако, несмотря на относительно высокие расходы на образование, оценки Норвегии в PISA оставались стабильными на протяжении всех циклов PISA в трех основных оцениваемых областях. В Норвегии были одни из самых низких разрывов в успеваемости, связанных с социально-экономическим происхождением учащихся, среди стран ОЭСР. В PISA 2018 социально-экономический статус объяснял 7,5% различий в оценках чтения, что было значительно ниже среднего показателя по ОЭСР в 12%. В то же время разрывы в показателях, связанные с полом или происхождением иммигрантов, оставались сравнительно высокими. Средний балл по чтению у мальчиков был на 47 баллов ниже, чем у девочек, по сравнению со средней разницей по ОЭСР в 30 баллов. ОЭСР (2018) недавно определила ряд стратегий и практик, которые могли бы помочь Норвегии устранить эти гендерные пробелы в показателях. Обучающиеся из иммигрантского происхождения набрали на 33 балла меньше по чтению по сравнению со своими сверстниками из неиммигрантского происхождения, после учета пола и социально-экономического профиля обучающихся. Эта разница в показателях была больше, чем средний разрыв по ОЭСР в 24 балла.

Различия в успеваемости между обучающимися иммигрантского и неиммигрантского происхождения по-прежнему являются приоритетом в Норвегии, поскольку население страны становится все более разнообразным. В PISA 2018 обучающиеся с иммигрантским происхождением составляли 12,4% студенческого населения, увеличившись на 5,6 процентных пункта в период с 2009 по 2018 год по сравнению со средним показателем по ОЭСР в 3,2 процентных пункта. Норвегия имеет некоторые относительно позитивные показатели интеграции иммигрантов. Данные PISA 2018 свидетельствуют о том, что учащиеся с иммигрантским происхождением в Норвегии с меньшей вероятностью были сконцентрированы в определенных школах, хотя некоторая сегрегация все еще существовала (Норвегия набрала 0,36 балла по индексу изоляции учащихся-иммигрантов по сравнению с 0,45 в среднем). Кроме того, в PISA 2018 83,4% учащихся с иммигрантским прошлым в Норвегии сообщили,

что они не чувствуют себя аутсайдерами в школе (средний показатель по ОЭСР составил 77,1%). Однако в TALIS 2018 только 15,3% учителей в Норвегии сообщили, что чувствуют себя «хорошо подготовленными» или «очень хорошо подготовленными» к преподаванию в мультикультурной или многоязычной среде, по сравнению с 25,5% в среднем. Национальное исследование (2020) предполагает, что различные негативные последствия пандемии COVID-19 более остро ощущаются сообществами иммигрантов. Норвегия ввела некоторые меры по смягчению этого (см. Пункт 1); эти усилия необходимо будет активизировать по мере того, как станут яснее средне- и долгосрочные последствия для прогресса в области образования [62].

## Словения

При поддержке Европейских структурных фондов Министерство образования, науки и спорта реализовало несколько программ по поддержке учащихся и школ с низкой успеваемостью. Эти меры в основном ориентированы на учащихся из неблагополучных социально-экономических слоев, иммигрантов или цыган. Проект по успешной интеграции учащихся рома в школы (с 2008 года) направлен на обмен передовым национальным опытом инклюзивного обучения среди детских садов и школ, а также учителей в районах, где такой опыт практически отсутствует. Одной из наиболее важных мер было предоставление помощника из числа рома в поселениях рома и школах, которые посещают учащиеся из числа рома. Как сообщил Союз рома, результаты, достигнутые к концу 2010 года, включали более высокую посещаемость детьми рома учебных заведений, улучшение сотрудничества между родителями рома и учебными заведениями, повышение осведомленности рома о важности обучения и воспитания, а также более успешное сотрудничество между помощниками преподавателей, учителями и рома родители в воспитании детей рома

Основываясь на Стратегии интеграции детей иммигрантов, учащихся и студентов в Систему образования Республики Словении (2007 год), Руководящие принципы интеграции детей иммигрантов в детские сады и школы (2009 год, с поправками, внесенными в 2012 году) определяют стратегии, корректировки и методы, помогающие интегрировать детей иммигрантов в систему образования, включая сотрудничество со своими родителями. Школы поддерживают детей до того, как они пойдут в школу, и на протяжении всего их образования. Родителям также рекомендуется участвовать в работе и мероприятиях школ и детских садов (например, изучать словенский язык вместе со своими детьми).

Программа «Успешная интеграция детей-иммигрантов» (с 2013 года) предусматривает образовательные мероприятия для учащихся-иммигрантов и подготовку преподавательского состава для поощрения межкультурного взаимодействия в школах. Другие меры по содействию интеграции детей-иммигрантов в детские сады и школы (2012) включают профессиональную поддержку в изучении словенского языка, адаптированную оценку на первом и втором году обучения в Словении и доступ к урокам на родном языке учащегося.

Государство также финансирует дополнительные уроки словенского языка для учащихся-иммигрантов в старших классах средней школы. Министерство занятости и социального обеспечения финансирует программы обучения испанскому языку и поддержки трудоустройства для иммигрантов [63].

### **Нидерланды**

Учащиеся с иммигрантским происхождением (иммигранты первого или второго поколения) составляют 10,6% 15-летних учащихся в Нидерландах и подвергаются более высокому риску низкой успеваемости. Национальные источники показывают, что разнообразие учащихся увеличивается, особенно в программах общего среднего образования. В PISA 2012, после корректировки на социально-экономический статус, учащиеся с иммигрантским происхождением показали значительно более низкие результаты по математике, чем учащиеся из числа неиммигрантов (разница в 35 баллов по сравнению со средним показателем по ОЭСР в 21 балл), при этом разрыв между 2003 и 2012 годами сократился (рисунок 3). По данным Нидерландского института социальных исследований (Sociaal Cultureel Planbureau, SCP), учащиеся-мигранты со временем улучшили свои школьные результаты [64].

### **3 Методические рекомендации по организации инклюзивной образовательной среды с учетом трудностей в обучении, связанных с экономическими, языковыми, культурными причинами**

Изучив педагогические основы трудностей обучающихся, связанные с экономическими, языковыми, культурными причинами, а также мировой опыт организации инклюзивной образовательной среды для данных групп детей, можно сделать вывод, что в Казахстане, как и в других странах мира, большое влияние на получение детьми образования оказывает социально-экономическая ситуация в стране, обусловленная поиском родителями работы, безработицей, недостаточным доходом одного или двух родителей и, как следствие, злоупотреблением алкоголем, стремлением детей к заработку в других городах для оказания посильной помощи семье.

Несмотря на предпринимаемые государством меры по поддержке детей из семей с низким социально-экономическим статусом и детей, задействованных в миграционных процессах, остаются нерешёнными такие проблемы, как: недостаточный уровень психолого-педагогического сопровождения обучающихся, отсутствие необходимых условий для обучения и воспитания в семье, эксплуатация детского труда, низкий охват обучением детей-иностранцев, временно пребывающих на территории РК, отсутствие статистических данных по несопровождаемым и разлученным детям, затронутых миграцией, проживающих в Казахстане, отсутствие документов у детей из семей мигрантов и другие.

Учитывая, что Казахстаном ратифицирован ряд международных документов, регламентирующих права детей на инклюзивное образование, такие как Конвенция о правах ребёнка [65], Конвенция по правам инвалидов [66], Саламанкская декларация о принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями [67], Конвенция о борьбе с дискриминацией в области образования [68], сформирована собственная нормативная правовая база по инклюзивному образованию [69], в стране имеются необходимые ресурсы для создания инклюзивной образовательной среды для всех обучающихся. При этом результаты проведённых в стране исследований по изучению состояния инклюзивного образования, мировой опыт показывают, что не все группы детей с ООП, согласно классификации ОЭСР [70], в одинаковой степени получают необходимую психолого-педагогическую поддержку. В Казахстане, как и во многих странах ОЭСР, наибольшую поддержку получают дети с ограниченными возможностями в развитии (группа А), наименьшей поддержкой охвачены обучающиеся, имеющие трудности, обусловленные экономическими, культурными, языковыми факторами (группа С).

В связи с этим в данном разделе будет обобщён передовой международный и отечественный опыт по организации обучения детей данной группы и представлен свод рекомендаций для педагогов, администрации школы, государственных органов.

## Учёт индивидуально-типологических характеристик личности при организации инклюзивной образовательной среды

Многочисленные исследования школьной успеваемости показывают, что в основе успешности обучения детей лежат индивидуальные физиологические и психологические факторы, обусловленные особенностями функционирования нервной системы личности обучающихся. В основе данных факторов лежат теоретические основы о типах высшей нервной деятельности, описанной в теории И. П. Павлова, об основных свойствах нервной системы, описанных в теории Б. М. Теплова, результаты исследований нервной системы, полученные в лаборатории Теплова-Небылицына [71]. Данные теоретические основы необходимо учитывать педагогам организаций среднего образования при организации образовательного процесса, в том числе, при создании инклюзивной образовательной среды для всех обучающихся.

Так, согласно теории И. П. Павлова, выделяют четыре типа нервной системы.

*Первый тип* получил название «слабый или меланхолический» ввиду слабых процессов возбуждения и торможения.

*Второй тип* называется «возбудимый или холерический» ввиду сильных процессов возбуждения и торможения, а также преобладания процессов возбуждения над торможением.

*Третий тип* – «сангвинический» характеризуется подвижностью нервной системы.

*Четвёртый тип* – «флегматический» отличается инертностью нервных процессов.

Необходимо отметить, что количество типов нервной системы, описанных Павловым, является неокончательным, так как личность может обладать смешанными свойствами нервной системы, что также необходимо учитывать педагогам в практической деятельности. Также в основе поведения личности лежат не только свойства нервной системы, но и приобретённые черты [71].

Последователями Павлова Б. М. были выделены три свойства нервной системы:

*Первое свойство* - подвижность нервных процессов, характеризующееся скоростью смены возбуждения торможением, и торможения – возбуждением.

*Второе свойство* - лабильность нервных процессов, характеризующаяся скоростью возникновения и прекращения нервных процессов.

*Третье свойство* – динамичность нервных процессов, характеризующаяся быстротой и лёгкостью генерации нервной системы процессов торможения и возбуждения, проявляемых при формировании условных связей [71].

Лабораторией Теплова также были определены **пять** характеристик силы нервной системы:

1. Предел работоспособности нервных клеток.
2. Концентрация процесса возбуждения.
3. Сопrotивляемость к тормозящему действию посторонних раздражителей.

4. Степень проявления закона силы.
5. Величина абсолютной чувствительности.

Перечисленные выше свойства нервной системы необходимо учитывать педагогам при организации учебного процесса в школе, так как в зависимости от типов нервной системы, в классном коллективе могут находиться как ученики со слабым типом нервной системы, так и ученики с сильным типом нервной системы.

Ниже приведены примеры **учебных ситуаций, дифференцирующих учеников с разными типами сил нервной системы [71]:**

1. Длительность, напряжённость работы (как на уроке, так и дома).
2. Продолжительность школьного дня (6-7 уроков).
3. Экзамен, контрольная работа.
4. Урок, на котором необходимо работать в быстром темпе.
5. Ситуация после неудачного ответа, порицания.
6. Урок, на котором требуется постоянное распределение внимания.
7. Работа в шумной, беспокойной обстановке.
8. Выполнение монотонной, однообразной работы.
9. Выполнение работы по алгоритму, а также работы, требующей систематизации, планирования.
10. Самоконтроль.

В зависимости от типов нервной системы, обучающиеся по-разному усваивают учебный материал. К примеру, учащиеся со слабой нервной системой, в случае выполнения сложного задания, например, контрольной работы, испытывают напряжение, быстро утомляются, боятся выполнить задания в срок. Также, они испытывают тревогу при устном ответе, при этом, письменные задания выполняют более успешно. Другой характерной чертой данных учащихся является слабая переключаемость с одного вида деятельности на другой (например, при выполнении учителем нескольких действий, связанных с объяснением нового материала, опросом, инструкциями по выполнению письменных заданий). Несмотря на наличие данных особенностей, ученики со слабой нервной системой имеют ряд преимуществ. Например, им легко даётся выполнение монотонных однообразных занятий, требующих тщательного планирования и длительного времени на подготовку, а также соблюдение организованного режима работы.

Что касается учеников с сильной нервной системой, им свойственны такие качества, как способность к выполнению ответственных заданий в ограниченный период времени, уверенность в себе, способность к выполнению заданий любой сложности, как письменного, так и устного характера, умение концентрироваться в различного вида обстановках. При этом в отличие от обучающихся со слабой нервной системой, ученикам с сильной нервной системой сложнее даётся выполнение монотонных занятий, требующих выполнения заданий однообразного характера. При выполнении подобных заданий обучающиеся начинают отвлекать других одноклассников, задавать вопросы учителю, нарушать дисциплину и т.д. Также обучающиеся с сильной нервной системой испытывают трудности при выполнении заданий, требующих

чёткого алгоритма: например, сложный синтаксический разбор, алгебраические действия и т.п. Отличительной характеристикой обучающихся с сильной нервной системой является их нелюбовь к повторению нового материала, который наводит на них скуку, апатию. Вместе с тем новый материал данные обучающиеся усваивают с лёгкостью [71].

Учитывая вышеуказанные особенности учебных ситуаций, возникающих у обучающихся с разными типами нервной системы, психологи также рекомендуют уделять большое внимание педагогов на контроль, который, по их мнению, является одним из успешных факторов учебной деятельности. В отличие от обучающихся со слабой нервной системой, обучающиеся с сильной нервной системой наименее склонны осуществлять контроль за своими действиями.

Другим свойством нервной системы, на которое необходимо обратить внимание педагогам при организации учебного процесса, является **подвижность нервной системы**.

Нижеприведённые **учебные ситуации дифференцируют обучающихся в зависимости от типа нервной системы** (учащиеся с подвижной и инертной нервной системой):

1. Выполнение заданий, разнообразных по содержанию и способам решения.
2. Высокий темп работы.
3. Быстрое переключение внимания.
4. Ограниченный промежуток времени, отведённый на исполнение задания.
5. Однообразность, монотонность работы.
6. Длительность работы.
7. Усвоение нового и повторение старого материала.
8. Систематизация, составление схем.

Приведённые учебные ситуации также необходимо учитывать педагогам при создании инклюзивной образовательной среды.

Учёт описанных выше психофизиологических особенностей обучающихся помогут педагогам наиболее качественно применять индивидуальный подход при обучении детей с различными индивидуальными возможностями и особыми образовательными потребностями.

Для диагностики проявлений силы нервной системы в мыслительно-речевой деятельности рекомендуется использовать такие психодиагностические методики, как «Исключение», «Образование аналогий», «Ассоциации». Для выявления проявлений лабильности нервной системы в мыслительно-речевой деятельности могут быть использованы такие методики, как «Исполнение инструкций» и «Код». Для диагностики проявления подвижности нервной системы рекомендуется проводить такие методики, как «Цифровые ассоциации» (фон и переделка) и «Мыслительно-речевой стереотип» [71].

Одним из наиболее эффективных методов выявления свойств нервной системы, рекомендуемых к использованию педагогами, по мнению Акимовой и

Козловой, является **метод наблюдения**. Для того чтобы результаты наблюдения были эффективными, его рекомендуется проводить на системной, а не эпизодической основе в разных ситуациях, в т.ч., во внеурочной деятельности. При проведении наблюдения учитель, как исследователь, должен учитывать не только результативные аспекты нервной системы, но также и процессуальные, динамические. Несмотря на то, что обучающиеся со слабой и сильной нервной системой обладают разной степенью работоспособности, учитель, не может определить тип его нервной системы (сильный или слабый), основываясь на результате его деятельности, так как оба обучающиеся могут быть продуктивными при создании необходимых условий.

В связи с этим учителю важно наблюдать за обучающимися в процессе выполнения им определённого задания (решения задачи), в ходе которой свойства нервной системы будут проявляться в наибольшей степени (*например, быстрая утомляемость, соблюдение режима, выполнение задания по определённому алгоритму и т. д.*).

Необходимо отметить, что владение педагогами психофизиологическими характеристиками обучающихся и применение индивидуального подхода к обучающимся, поможет им наиболее эффективнее организовать учебный процесс. Под **индивидуальным подходом** понимается «ориентация на индивидуально-психологические особенности учеников, включение в работу с ними специальных способов и приемов, соответствующих их индивидуальным особенностям» [71]. Индивидуальный подход необходимо применять не только в урочной, но и во внеурочной деятельности обучающихся. Применяя индивидуальный подход, учитель должен владеть индивидуальными возможностями ребёнка, определяемыми «зоной ближайшего развития», основоположником которой является Л. В. Выготский [73].

Важно подчеркнуть, что учёт психофизиологических особенностей обучающихся и применение индивидуального подхода в обучении, способствуют формированию у педагогов навыков работы с детьми, имеющих разные индивидуальные возможности и особые образовательные потребности. Приведённые ниже приёмы работы с обучающимися будут способствовать повышению профессиональной компетентности педагогов страны по развитию инклюзивных практик и могут быть адаптированы, в зависимости от индивидуальных особенностей и особых образовательных потребностей обучающихся [71].

При применении индивидуального подхода в обучении педагогам необходимо также учитывать индивидуальный стиль учебной деятельности обучающегося, в формировании которого педагог может принять активное участие. Индивидуальный стиль деятельности ученика подразумевает собственное осознание ребёнком «сильных» сторон его деятельности и «слабых», которое поможет ему укрепить собственные достоинства и преодолеть недостатки.

Анализ сильных и слабых сторон обучающихся со слабым и инертным типом нервной системы, приведённый ниже, поможет педагогам в формировании индивидуального стиля учебной деятельности обучающихся [71].

*Сильные стороны обучающихся со слабой нервной системой:*

1. Ситуации, требующие однообразных, монотонных действий (решения однотипных задач, заполнение контурных карт по истории и географии и т.д.);
2. Выполнение заданий по определённому алгоритму, схеме, шаблону (последовательное применение математических формул при упрощении алгебраических задач);
3. Планирование предстоящей деятельности (составление планов на неделю, на месяц, четверть), категоризация, классификация материала, поиск системности и связей;
4. Использование внешних опор и наглядного материала (графики, схемы, рисунки, таблицы);
5. Систематизация усвоенного материала, работа по образцу, проверка выполненного задания

*Сильные стороны обучающихся с инертной нервной системой:*

1. Способность к длительному выполнению заданий без отвлечений.
2. Способность к долгому сохранению умственной активности.
3. Способность к выполнению однообразной работы на протяжении длительного времени.
4. Хорошо развитая долговременная память.
5. Высокая степень самостоятельности при выполнении учебных заданий (индивидуальная, независимая от класса и от учителя работа).
6. Неторопливость, выдержка (стремление к внимательному слушанию учителя, например, при объяснении нового материала).

Таблица 3 – Способы преодоления недостатков у обучающихся со слабой нервной системой

<b>Наименование недостатка</b>	<b>Способ компенсации (преодоления)</b>
Быстрая утомляемость	Использование частых перерывов для отдыха, выполнение более сложных заданий, в первую очередь, умение переключаться на социальные, двигательные виды деятельности (общение, спорт, игры)
	Составление распорядка дня, планирование собственной деятельности
Медленный темп умственной работы	Предварительная подготовка к заданиям (составление собственных конспектов, схем, планов)
Нервно-психическое напряжение при выполнении ответственного задания (например, экзамен)	

Недостаточная сосредоточенность, неумение полностью отвлечься от предыдущих дел и окружающей обстановки	Применение дополнительных ресурсов для подготовки к домашним заданиям (словари, энциклопедии, дополнительная литература)
	Усиление контроля и самопроверка

Таблица 4 – Способы преодоления недостатков у обучающихся с инертной нервной системой

Наименование недостатка	Способ компенсации (преодоления)
Медленный темп работы	Предоставление обучающемуся дополнительного времени на ответ
	Выполнение задания на опережение, подготовка предварительных ответов
	Сохранение равномерного темпа, работа без отвлечений
	Выполнение дополнительных, превентивных действий (продуманное размещение учителем наглядного материала: схем, таблиц графиков)
	Прогнозирование и планирование ожидаемой деятельности (возможные вопросы и ответы на них, типы заданий)

Рассмотрев достоинства и недостатки обучающихся со слабой и инертной типами нервной системы, необходимо подчеркнуть, что для успешного усвоения учебного материала, педагогу необходимо сформировать у ученика адекватную самооценку своих достоинств, основанных на психофизиологических особенностях, обучить способам компенсации недостатков. Важно отметить, что в случае, если педагог испытывает трудности при определении психофизиологических особенностей и индивидуального стиля учебной деятельности, ему необходимо обратиться к специалистам школьной службы психолого-педагогического сопровождения, которыми, на основании Приказов МОН РК №№ 4,12 от 12 января 2022 года [74, 75], проводится оценка особых образовательных потребностей обучающегося и оказывается соответствующее психолого-педагогическое сопровождение.

Помимо психофизиологических особенностей обучающихся, индивидуального стиля их учебной деятельности, важной составляющей успешного овладения учениками учебного материала является **индивидуальный педагогический стиль учителя**, заключающийся в построении его взаимоотношений с учениками, которые напрямую влияют на его школьную мотивацию. Учёные выделяют личностные и профессиональные характеристики педагогического стиля. К профессиональным характеристикам

относятся: особенности построения урока, подбор способов и методов опроса, оценивания, культура учителя, его интересы, жизненный опыт. Важно отметить также, влияние психофизиологических особенностей учителя на его педагогический стиль.

Учёные выделяют **три** главных условия формирования индивидуального педагогического стиля:

1. Учёт индивидуальных возможностей и особых образовательных потребностей обучающихся.

2. Осознание учителем собственных индивидуально-типологических особенностей в процессе педагогической деятельности и работы над собой.

3. Желание и умение использовать собственные индивидуально-типологические особенности для качественного построения учебного процесса; готовность работать над самосовершенствованием.

Подводя итоги учёта индивидуально-типологических характеристик личности при организации инклюзивной образовательной среды, педагогам рекомендуется обратить внимание на следующие **факторы**:

1. Учёт психофизиологических особенностей обучающихся (свойства нервной системы, типы темперамента обучающихся), их индивидуальных возможностей и особых образовательных потребностей.

2. Формирование у обучающихся индивидуального стиля учебной деятельности.

3. Применение учителем индивидуального педагогического подхода.

4. Формирование индивидуального педагогического стиля учителя.

5. Осознание учителем собственных индивидуально-типологических особенностей и стремление к постоянному самосовершенствованию.

Рассмотрев роль индивидуально-типологических характеристик обучающихся по созданию инклюзивной образовательной среды, предлагаем рассмотреть роль социально-педагогического сопровождения обучающихся с особыми образовательными потребностями, опираясь на опыт российских коллег.

## **Технологии социально-педагогического сопровождения обучающихся, имеющих трудности в обучении, связанные с экономическими, языковыми, культурными причинами**

Одной из наиболее эффективных технологий работы с обучающимися с особыми образовательными потребностями из семей групп социального риска является технология социально-педагогического сопровождения обучающихся.

Так, под технологиями социально-педагогической деятельности понимается «упорядоченная совокупность действий, операций и процедур, инструментально обеспечивающих получение диагностируемого и прогнозируемого результата в рамках решаемой социально-педагогической задачи или проблемы» [77]. В основе данного процесса лежит алгоритм действий социального педагога и других субъектов, участвующих в решении социально-педагогической проблемы ребёнка, находящегося в группе риска. Социально-педагогическое сопровождение обучающихся включает в себя следующие этапы: диагностический, целевой, поиск методов, приемов, средств; организационный, реализационный, рефлексивный.

Диагностический и рефлексивный этапы включают в себя проведение методов наблюдения, опросные, тестовые методы, педагогический мониторинг, экспертная оценка, биографический методы. На целевом этапе проводится метод экспертного прогноза, на реализационном этапе проводятся такие методы, как: убеждение, беседа, диспут, рассказ, лекция, упражнение, игра, поощрение, наказание [77].

Используя технологии социально-педагогического сопровождения, рассмотрим **технологии работы с семьями, имеющих низкий социально-экономический статус (малообеспеченные семьи) и детьми, воспитывающимися в данных семьях.**

Согласно опыту педагогов стран, выделяют следующие направления социально-педагогического сопровождения семьи:

1. В соответствии с функциональным смыслом социально-педагогической деятельности (профилактическая работа, адаптационная работа, реабилитационная работа).

2. В соответствии с главным предметом социально-педагогической деятельности:

- по поводу проблем, связанных с обучением, воспитанием ребёнка; с семьёй и её кризисными периодами);
- по поводу особого статуса семьи (семьи мигрантов, малообеспеченные семьи).

3. В соответствии со сферой деятельности (взаимодействие с семьёй в школе, в сфере организации досуга, по месту жительства).

4. В соответствии с видами и формами оказываемой помощи (организация психолого-педагогического консультирования, защита прав ребёнка и семьи, просвещение родителей).

5. В соответствии с теоретическим обоснованием работы с семьёй (психолого-ориентированный, социолого-ориентированный, комплексно-ориентированный подходы) [77].

Работа с семьёй с низким социально-экономическим статусом начинается с диагностики, которая может быть целостной или дискретной.

Под *целостной* диагностикой понимается диагностика семьи, как целостной системы, оценивая которую, необходимо учитывать все функциональные и структурные характеристики семьи, в том числе особенности всех её членов.

Под *дискретной* диагностикой понимается выявление отдельных характеристик семьи, например, уровень её доходов и её влияние на ребёнка.

Для оценки материального положения семьи учитываются следующие факторы:

- ✓ уровень доходов семьи;
- ✓ жилищно-бытовые условия семьи;
- ✓ предметное окружение семьи;
- ✓ социально-демографические характеристики членов семьи.

Данные факторы позволяют сделать вывод о текущем социально-экономическом статусе семьи (низкий, средний или высокий).

Низкий социально-экономический статус имеет чёткие критерии, определяемой величиной прожиточного минимума, жилищными нормами и подтверждается справками о доходах, в ходе исследования жилищно-бытовых условий семьи, в ходе анкетирования и интервьюирования родителей обучающихся.

На основании данных диагностики семьи подбираются соответствующие подходы к социально-педагогическому сопровождению семьи: психолого-ориентированный, социолого-ориентированный и комплексный подходы.

В соответствии с психолого-ориентированным подходом (М. Ричмонд, Г. Гамильтон, Ф. Холлис, В. Робинсон и др.) для решения проблемы ребёнка из малообеспеченной семьи и его родителей необходимо, в первую очередь, изменить своё отношение к себе, своё отношение к окружающим, овладеть навыками и умениями, необходимыми в решении возникших трудностях. Данный подход предполагает проведение психологических и педагогических методов работы (определение уровня знаний, умений, навыков обучающихся, наличие ценностей семьи, психологическое состояние членов семьи). Данная работа проводится как в индивидуальной, так и в групповой формах в виде бесед, тренингов, дискуссий, консультирования и т.д.

Социолого-ориентированный подход (Т. Парсонс, Р. Мертон, Ч. Кули, Д. Мид, Э. Мейо и др.) подразумевает решение проблемы ребёнка и его семьи посредством изменения условий жизни семьи, которые предполагают как активное участие ребёнка и его семьи, так и изменение условий без их участия. Данная работа может проводиться как в очном формате (дискуссии, клубы по интересам), так и в заочном (через СМИ, посредством распространения печатной продукции, использования электронных образовательных ресурсов).

Комплексный подход подразумевает сочетание психолого-ориентированного и социолого-ориентированного подходов, предполагающих изменение не только ребёнка и его семьи, но и его окружения. При применении данного подхода используются различные формы и методы работы с семьёй с привлечением различных специалистов. Большинство учёных (А.В. Мудрик, Л.В., Мардахаев, М.А. Галагузова, Л.Я. Олиференко и др.) используют данный подход для решения проблемных ситуаций ребёнка и его семьи.

Галагузова и коллеги [77] помимо перечисленных выше подходов, используемых в социально-педагогической деятельности, рекомендуют также использовать *целенаправленный подход* (проблемно-ориентированная модель взаимодействия), широко применяемый в зарубежной практике. Под проблемно-ориентированной моделью взаимодействия понимается подход, направленный на решение конкретных практических задач, заявленных и признанных семьёй, а также помощь специалистов в формировании у человека осознания своей проблемы и готовности с ней работать. Стратегии работы по данной модели взаимодействия предполагают системную работу в течение 4–6 месяцев (около 12 контактов с семьёй). Работа специалиста проводится как индивидуально с ребёнком, так и в групповой форме с семьёй (тренинг). Особенность данного подхода заключается в совместной работе профессионала с семьёй, в ходе которой специалистом стимулируется стремление семьи самостоятельно определять пути решения затруднительной ситуации.

Одним из успешных видов работы социального педагога, осуществляющего работу на основе комплексного подхода, заключается составление контракта (договора) между специалистом и его семьёй (одним членом семьи). Данный договор включает в себя:

- описание ключевой проблемы или проблем, которые обе стороны планируют разрешить;
- цели и задачи проводимой работы;
- процедуры и методики, которые планируется использовать;
- требования к клиенту и специалисту, характеризующие роли каждого из них в процессе решения проблемы (для педагога – встречи, беседы консультативного характера, письма, телефонные звонки);
- временные рамки совместной деятельности и действия в случае, если соглашение будет нарушено одной из сторон [77].

Помимо социально-педагогической деятельности с семьёй, необходимо учесть, что наиболее распространёнными трудностями в обучении детей из семей с низким социально-экономическим статусом является *низкая успеваемость*. Так, результаты международных исследований PISA показывают, что учащиеся из семей с низким социально-экономическим статусом наиболее часто сталкиваются с трудностями в обучении, в сравнении с обучающимися из семей с высоким социально-экономическим статусом [78]. Данные трудности могут включать в себя такие факторы, как неблагоприятный психологический климат, проблемы с дисциплиной, большой размер класса, недостаточная подготовка педагогов к работе с детьми, имеющих разные особые

образовательные потребности, слабая материально-техническая база, отсутствие организованного досуга [78].

Изучение передового международного опыта, описанного во втором разделе методических рекомендаций, позволило выделить некоторые положительные примеры стратегий работы педагогов с детьми из семей с низким социально-экономическим статусом. В качестве примера, вниманию педагогов предлагаются успешные технологии работы педагогов Англии с учащимися из семей с низким социально-экономическим статусом, выработанные в результате научного исследования.

Целью лонгитюдного исследования, проведённого в тридцати начальных школах Англии, расположенных в пяти неблагополучных районах, было понимание общих стратегий работы в этих успешных школах, с точки зрения решений руководства и того, как они реализуются учителями для поддержки учащихся из семей с низким социально-экономическим статусом в достижении успеха [79].

В основу данного исследования лёг «Подход к возможностям» (Capability approach), разработанный Сеном и Насбаумом, определяемый как сравнительный подход к оценке качества жизни и определению социальной справедливости. Сен [80] определяет различия тремя способами: в соответствии с личностными характеристиками, такими как, физические и умственные способности; в соответствии с внешними обстоятельствами, такими как политические, социальные и культурные обстоятельства, в которых мы родились; в соответствии с нашими способностями превращать ресурсы в ценные действия, например, умение читать и писать. Эти различия являются источниками неравенства и несправедливости, заключающиеся в недостатках или преимуществах, которые зависят от обстоятельств, таких как социально-экономический статус. Такого рода различия означают, что распределительные модели ресурсов и возможностей могут быть несправедливыми и неравными.

«Подход к возможностям», аналогично теоретической основе Бродерика по включению детей с ограниченными возможностями в общеобразовательный процесс [81], помогает сформировать основу для ответа на вопрос о равенстве в образовании для определённой группы, в соответствии с возможностями её членов, используя четыре вопроса:

1. Что такое равенство в образовании в контексте развития возможностей?
2. Почему нам следует рассуждать о равенстве в образовании в контексте возможностей?
3. Кого следует учитывать?
4. Как мы убедимся, что мы соблюдаем равенство в контексте возможностей?

Данная рамка о равенстве в образовании в контексте возможностей позволяет школьным учителям и директорам сфокусироваться, в первую очередь, на детях из семей с низким социально-экономическим статусом, сформировать единое видение и цели по обеспечению равенства в образовании для детей данной группы, лежащие в основе всех процессов и практик в школе

для обеспечения всех учащихся равными возможностями к развитию своих возможностей к обучению и развитию.

Предлагаем обратить внимание на результаты исследований учёных Великобритании [79], когда путём применения «Подхода к возможностям» выделено **семь основных факторов и характеристик**, полученных в ходе интервью с директорами школ и педагогами, по выявлению эффективных стратегий работы с учащимися из семей с низким социально-экономическим статусом:

**1. Стратегии, основанные на модели равенства обеспечения школьными ресурсами.** Справедливые стратегии определяют решения и бескомпромиссно практикуются в этих школах с «высокими ожиданиями от каждого ребенка». Обеспечение обучающихся постоянно пересматривается для получения максимального эффекта от имеющихся ресурсов, сотрудникам рекомендуется экспериментировать и внедрять инновации в процессе поиска новых способов удовлетворения потребностей учащихся. Школы меняют курс в случае, если действия неэффективны, ресурсы направляются на удовлетворение потребностей каждого ребёнка, с акцентом на учащихся из семей с низким социально-экономическим статусом. Определенная коллективная моральная цель пронизывает работу всех взрослых и обеспечивает надежное внимание к потребностям всех учащихся, что приводит к бескомпромиссному стремлению обеспечить высокое качество преподавания и обучения для всех учащихся (включая постоянное выявление особых потребностей). Что касается школьного обеспечения и наставнической поддержки семей, учителя сообщили, что использование интернет-ресурсов является высокоэффективным в удовлетворении потребностей учащихся. Для достижения такого подхода педагоги сообщили, что высокие инвестиции в обучение их персонала приводят к своевременному овладению специальными навыками в соответствии с индивидуальными условиями обучения учащихся.

Таким образом, важным фактором, позволяющим наиболее уязвимым учащимся достичь успеха, является способ, с помощью которого школы могут максимально изолировать наихудшие последствия семейного стресса для обеспечения минимальных последствий негативного влияния на обучение детей, прогресс и эмоциональную безопасность.

**2. Школа работает в соответствии с набором не подлежащих обсуждению критериев в рамках отточенной культуры высоких ожиданий в отношении успеваемости всех групп (включая поведение и установки) и в равном отношении к детям и взрослым.** Выявлено, что в данных школах не подлежат обсуждению ожидания в отношении деятельности всех групп учащихся и взрослых, примером чего являются очень высокие ожидания, установленные и поддерживаемые для группы, находящейся в неблагоприятном положении, включая как академическую успеваемость, так и личные качества. Значительный акцент ставится на развитие у учащихся стойкого поведения в процессе обучения и жизнестойкости, а руководители и учителя вкладывают значительные средства в обеспечение высокой посещаемости учащимися,

включая успешную работу с труднодоступными семьями. Во всех школах физическая среда обеспечивает выдающийся ресурс для поддержки обучения и прогресса учащихся (например, с точки зрения структуры классов, дисплеев, библиотечного обеспечения, условий для участия в играх). Учителя уделяют особое внимание развитию ключевых учебных навыков учащихся, включая жизнестойкость, чтобы учащиеся сохраняли желание учиться. Пока учителя с пониманием относились к наиболее уязвимым семьям и всячески поддерживали их, посещаемость и благополучие детей были важнейшим фактором при принятии решений в школе.

**3. В работе школ внедрены протоколы грамотного анализа и подотчетности, обеспечивающие школы: регулярным обзором качества образовательных и наставнических услуг, включая мониторинг, позволяющий вносить изменения при выявлении лучших способов удовлетворения потребностей** (проводится раз в год, ежемесячно или еженедельно по мере необходимости). Поэтому, данные исследования и данные наблюдений позволяют проводить быстрые, но тщательно сфокусированные мероприятия для учащихся, которые рискуют отстать в успеваемости от других учащихся или испытать трудности. Выявлено разумное использование успеваемости и наставнической информации на уровне всей школы, группы и отдельного ученика. Обнаружено, что педагоги данных школ имели четкое и последовательное понимание успеваемости учащихся и их социальных/эмоциональных потребностей. Изменения в обеспечении учащихся, имеющих риск отставания по успеваемости, вносятся быстро. Данные школы работают на основе комплекса решений, основанных на фактических данных (то есть набор стратегий, основанных на исследованиях). Они сообщили о гибкости расписания, позволяющего реагировать на возникающие потребности учащихся, и о том, что они использовали многогранное отслеживание, охватывающее все аспекты развития учащихся, часто связанные с семейным стрессом или нервным срывом, для своевременного выявления возникающих проблем учащихся и реагирования на них. Учителя используют регулярные командные собрания для изучения прогресса и результатов учащихся и согласования следующего этапа предоставления педагогического сопровождения.

**4. В школах внедрена дифференцированная культура повышения квалификации, предусматривающая вложение значительных ресурсов в развитие персонала на всех уровнях, включая участие в научных исследованиях.** В данных школах выявлено, что для педагогов проводится регулярное, актуальное и высококачественное повышение квалификации. Руководители поощряют развитие профессиональных знаний педагогов на всех уровнях, в том числе ожидают от них демонстрации лидерства по своему направлению деятельности. Данные школы демонстрируют приверженность проведению активных внутришкольных исследований, а владение педагогами успешной практикой развивается благодаря прохождению соответствующего обучения. Учителя имеют твердое намерение к регулярному пересмотру своей

практики, что является результатом школьных исследовательских программ и знаний, полученных в результате более широких исследований.

**5. В каждой школе существует устоявшаяся культура общей ответственности педагогов за достижения учащихся.** Выявлено, что в школах, принявших участие в исследовании, существует бескомпромиссное признание того, что весь персонал должен играть полноценную роль в повышении успеваемости учащихся. Сотрудники берут на себя ответственность и используют все возможности для развития своего собственного потенциала для внесения полноценного вклада в обучение и прогресс обучающихся. Учителя предположили, что любой вклад взрослых в планирование, проведение и оценку уроков оценивается с учетом целенаправленного внедрения и общей ответственности за отслеживание прогресса учащихся, как академического, так и личного. Назначенный персонал руководит конкретными аспектами учебной программы, включая ассистентов преподавателей и вспомогательный персонал, где это необходимо. Учителя высоко оценили дополнительное сотрудничество со стороны работников службы поддержки родителей, оказывающих специализированную поддержку наиболее уязвимым семьям.

**6. Руководители придерживаются принципа «лицензированной автономии» (для учителей и руководителей всех уровней), предполагающего предоставление возможности персоналу и поощрению инноваций.** Сотрудникам, демонстрирующим высокоэффективные навыки и знания, лидеры предлагают лицензированную автономию для проведения инноваций и экспериментов, благодаря которой данные школы являются подлинными образовательными сообществами, стремящимися улучшить предоставление услуг. Важно отметить, что учителя и взрослые обладают автономией в адаптации методов их обучения к потребностям детей в соответствии с индивидуальными потребностями и обучающихся и потребностями группы. Руководители сообщили об эффективном подходе к управленческой деятельности, согласованном с хорошо развитым профессиональным развитием, благодаря которому повысилось качество преподавания и обучения. Это также подтвердили учителя, сообщившие, что сотрудникам рекомендуется проявлять новаторство и постоянно искать новые способы удовлетворения потребностей учащихся, и что гибкий подход к составлению учебных программ способствует постоянному обеспечению ресурсами группы учащихся и отдельных лиц, с учётом их индивидуальных потребностей.

**7. Существуют значительные, но разумные инвестиции в обеспечение академической успеваемости учащихся, их личностное развитие и психическое здоровье.** Значительные ресурсы направлены на оказание семейной поддержки с целенаправленным привлечением наиболее уязвимых семей. Поэтому первостепенное внимание уделяется укреплению доверия дома/в школе, а также поощрению родительских навыков участия в обучении ребенка (как в академическом, так и в поведенческом). Работа с семьями и внешними агентствами направлена на поддержание стабильности каждого ребенка путем

минимизации негативного влияния на его обучение и прогресс. Опытный персонал используется для непосредственного взаимодействия с наиболее уязвимыми семьями, уделяя основное внимание посещаемости учащихся и участию в образовании. Учителя заявили о своей приверженности к вовлечению родителей и предположили, что это имеет решающее значение для поддержки обучения и прогресса учащихся. Учителя регулярно организуют неформальные мероприятия для устранения барьеров и для побуждения родителей приходить в школу и принимать участие в образовании своих детей. Некоторые из этих встреч проходят за пределами школы, в том числе в местных кафе, где родители чувствуют себя более комфортно.

Таким образом, вышеуказанные семь основных факторов и характеристик «Подхода к возможностям», полученные в ходе исследования в школах, преуспевающих в работе с учащимися из семей с низким социально-экономическим фактором, составляют *инклюзивный подход к равенству учащихся*. Данный подход, при условии учёта региональных особенностей и нормативного правового обеспечения страны, могут быть применены педагогами страны в работе с *обучающимися из семей, испытывающих трудности, связанные с социально-экономическими факторами*.

«Подход к возможностям», успешно применимый педагогами английской школы, тесно связан с *инклюзивным педагогическим подходом*, разработанным учёными Шотландии. *Рамка для участия* - это инструмент исследования или методическое устройство, которые используют авторы ученые Флориан, Блэк-Хокинс и Роуз [82] в исследовании успеваемости и инклюзии в организациях образования Великобритании для структурирования сбора данных и их анализа, а также, для презентации данных исследования.

Учитывая эффективность применения Рамки для участия в школах Шотландии, она также может быть адаптирована казахстанскими педагогами для работы с детьми, имеющими трудности в обучении, связанными с экономическими, культурными, языковыми факторами, в том числе при работе по повышению школьной успеваемости.

### **Краткое изложение рамки для участия**

**1. Участие подразумевает участие всех членов класса во всех аспектах классной жизни.** Так как под участием подразумевается взаимосвязь между инклюзией и достижениями, оно подразумевает опыт всех членов класса, а не только учащихся с особыми образовательными потребностями и ограниченными возможностями, хотя их включение (инклюзия) и их достижения, конечно, тоже являются важными. Участие также подразумевает не только формальное преподавание и обучение само по себе, но также и все аспекты классной жизни, включая неформальные ежедневные взаимодействия, которые возникают среди всех её членов.

**2. Участие и барьеры к участию взаимосвязаны и являются непрерывными процессами.** Участие – это серия процессов, тесно связанная с барьерами для участия: увеличение участия снижает барьеры для участия и, наоборот. Эти процессы могут быть сложными, непонятными и непрозрачными:

классные практики, увеличивающие участие для некоторых учащихся, могут увеличить барьеры для участия для других учащихся. Эти взаимосвязанные и никогда не прекращающиеся процессы постоянно изменяются и могут быть трудными для изменений. Так как нет такого класса, который бы участвовал полностью, получаешь удовольствие, когда ищешь пути для его достижения.

**3. Участие рассматривается как реакция на различия.** Каждый класс отличается своей принадлежностью и участие рассматривается как понимание и отношение к тому, что все дети и взрослые находятся во взаимосвязи со своим возрастом, полом, этничностью, сексуальностью, социально-экономическим статусом и наличием ограничений. Дискриминация может быть деликатной и сложной, но редко преднамеренной. Однако маргинализация или стигматизация кого-либо, по каким-либо причинам, формирует барьеры для участия. Участие происходит для обеспечения равноправия для всех, а не для отрицания различий между учащимися. Также она способствует признанию различий в классе, которые могут быть богатым ресурсом для поддержки обучения каждого.

**4. Участие требует, чтобы обучение было активным и коллаборативным.** Участие признает, что обучение и преподавание – это социальная и коллективная активность, происходящая в центре школьной жизни. Это не только методы и технологии, но также и вовлечение всех учащихся в выборе предмета для обучения, способов обучения, в том числе, путём включения в сообщество. Участие также подразумевает активное и коллаборативное обучение педагогического коллектива с коллегами. Чтобы этого достичь, нужно опираться на доступные ресурсы креативными способами: признание, воодушевление и приветствие различного опыта, практик и интересов, в которых могут принять участие, как дети, так и взрослые.

**5. Участие основано на взаимном признании и принятии.** Качество всех взаимоотношений в классе очень важно, включая взаимоотношения между детьми и взрослыми, а также, между взрослыми и детьми. Природа этих взаимоотношений проявляется не только в более формальных практиках преподавания и обучения, но также и в продолжительных неформальных персональных взаимодействиях, происходящих ежедневно в каждом классе. Все взаимодействия в классе подразумевают признание и принятие прав и обязанностей каждого учащегося. Поэтому все члены имеют право быть самими собой, одновременно признавая ответственность по оценки других. Они также имеют право и обязанность участвовать в обучении рядом с собой и другими учащимися, а также право и обязанность участвовать в процессах принятия решений.

Рамка для участия имеет секции, элементы и вопросы, которые помогут педагогам использовать её на практике.

Таблица 5 – Секции, элементы и вопросы рамки для участия [82]

<b>№</b>	<b>Наименование принципов</b>
<b>1</b>	<b>Участие и доступ: Нахождение в классе</b>
	• Присоединение к классу
	• Нахождение в классе
	• Получение доступа и пространство в классе
	• Получение доступа к учебной программе (учебному плану)
	- Кто получает доступ и кому отказано в доступе? Кем отказано?
	- Какие классные практики продвигают доступ? Какие классные практики усиливают барьеры к доступу?
	- Почему благодаря ценностям и вере классного сообщества доступ больше предоставлен некоторым личностям или группам?
	<i>И почему, этот доступ отказан для других?</i>
<b>2.</b>	<b>Участие и взаимодействие: совместное обучение и работа</b>
	• Дети обучаются вместе в классе
	• Члены коллектива обучаются вместе в классе
	• Члены коллектива обучаются с другими вне класса
	- Кто обучается вместе и кто не обучается вместе?
	- Какие классные практики способствуют взаимодействию (коллаборации)? Какие классные практики усиливают барьеры для взаимодействия?
	- Почему благодаря ценностям и вере классного сообщества некоторые учащиеся/группы учащихся обучаются вместе? И почему, возникают барьеры для совместного обучения некоторых?
<b>3.</b>	<b>Участие и достижения: Поддержка при обучении каждого ученика</b>
	Восприятие прогресса в обучении учащихся в качестве ежедневного ожидания учителя
	Поощрение и награждение учащихся за разные виды достижений
	Акцентирование внимания учащихся на то, что они могут выполнить, чем на то, что они не могут выполнить
	Использование формативного оценивания для поддержки обучения
	- Кто успевает? Кто не успевает?
	- Какие классные практики способствуют достижениям всех учащихся? Какие классные практики усиливают барьеры для достижений учащихся?
	- Почему благодаря ценностям и вере классного сообщества некоторые учащиеся/группы учащихся имеют достижения? И, почему, возникают барьеры для достижений у некоторых учащихся?
<b>4.</b>	<b>Участие и разнообразие: Признание и принятие различий</b>
	Признание и принятие детьми педагогами
	Признание и принятие педагогами других педагогов
	Признание и принятие детьми других детей
	- Кто признается и принимается как личность и кем? Кто не признаётся и не принимается как личность и кем?
	- Какие практики способствуют признанию и принятию? Какие практики формируют барьеры к признанию и принятию?

- Почему благодаря ценностям и вере классного сообщества некоторые учащиеся/группы учащихся признаны и приняты? И почему, существуют барьеры к признанию и принятию некоторых учащихся?
---

Одной из эффективных технологий работы с обучающимися, широко используемой в развитых странах мира, а также возможным для адаптирования в нашей стране, является технология универсального дизайна в обучении.

Термин «универсальный дизайн в обучении» (UDL) обозначает универсальный дизайн, заключающийся в призыве движения, основанного на соблюдении прав человека, учитывать общество потребности и возможности разных людей при выпуске продукции и строительстве архитектуры [83].

Технология UDL, разработанная на основе идеи Рональда Мейса, предполагает поддержку различных специфических образовательных потребностей обучающихся, в т.ч. обучающихся из семей с низким социально-экономическим фактором, которые, как показывают исследования, имеют трудности в обучении, присущие другим группам детей.

В таблице 5 представлено *Руководство по использованию универсального дизайна обучения*, рекомендуемое к использованию педагогами в работе с обучающимися, имеющими различные индивидуальные возможности и особые образовательные потребности [84].

Таблица 6 – Руководство по использованию универсального дизайна обучения

<b>I. Обеспечение разнообразными формами представления учебного материала обучающимся</b>	<b>II. Обеспечение разными формами представления обучающимся усвоенного ими материала</b>	<b>III. Обеспечение многообразными способами вовлечения обучающихся в учебный процесс</b>
1. Обеспечьте выбор для восприятия: 1.1 Предложите информацию в гибком формате (размер, цвет, громкость, скорость, шрифт и т.п.) 1.2 Предложите альтернативы для аудиальной информации (обучающиеся- аудиалы) 1.3 Предложите альтернативы для визуальной информации (обучающиеся- визуалы)	4. Обеспечьте выбор для физических действий: 4.1. Предоставьте альтернативные средства для ответа (ручка, карандаш, клавиатура, мышь, джойстик) 4.2. Обеспечьте поддержку для эффективного использования технологий (чтобы не создавали препятствия)	7. Обеспечьте выбор для поддержания интереса: 7.1 Предоставьте обучающимся индивидуальный выбор и свободу выражения 7.2 Подчеркните актуальность, ценность, достоверность обучения 7.3 Минимизируйте угрозы и отвлекающие моменты

<p>2. Обеспечьте выбор для языка, математических выражений, символов:</p> <p>2.1 Уточните словарь и символы (стиль речи, глоссарий, графика, диаграмма, карта, гиперссылка, иллюстрация)</p> <p>2.2 Уточните синтаксис и структуру (подчеркивание взаимосвязи между элементами)</p> <p>2.3 Предложите расшифровку текста, математические выражения, символы</p> <p>2.4 Обеспечьте доступность всей ключевой информации на основном языке</p> <p>2.5 Предоставление альтернатив — иллюстраций, изображений или интерактивной графики</p>	<p>5. Обеспечьте выбор для способов выражения и коммуникации:</p> <p>5.1 Предоставьте множество средств для коммуникации (текст, иллюстрация, музыка, видео, искусство, анимация)</p> <p>5.2 Обеспечьте множество средств для создания конструкций и композиций (программного обеспечения, веб-приложения)</p> <p>5.3 Предоставьте варианты, которые повышают беглость речи обучающихся (эссе, драматическая постановка)</p>	<p>8. Обеспечьте выбор для поддержания</p> <p>8.1 Повысьте значимость целей и задач</p> <p>8.2 Используйте различные требования и ресурсы для оптимизации трудностей</p> <p>8.3 Способствуйте коллаборации и созданию коллектива</p> <p>8.4 Используйте больше качественную обратную связь</p>
<p>3. Обеспечьте выбор для понимания:</p> <p>3.1 Обеспечьте доступной информацией (необходимые предварительные данные)</p> <p>3.2 Выделите, подчеркните ключевые элементы</p> <p>3.3 Предоставьте варианты организационных методов и подходов</p> <p>3.4 Предоставьте возможности для обобщения обучения</p>	<p>6. Обеспечьте выбор для исполнительской функции</p> <p>6.1. Предоставьте модели, примеры постановки целей</p> <p>6.2. Поддерживайте планирование и стратегическое развитие</p> <p>6.3 Стимулируйте управление информацией и ресурсами</p> <p>6.4. Обеспечьте обратную связь</p>	<p>9. Обеспечьте выбор для саморегуляции:</p> <p>9.1 Стимулируйте ожидания и веру обучающихся</p> <p>9.2 Способствуйте развитию личных навыков преодоления трудностей</p> <p>9.3 Развивайте самооценку и рефлекссию обучающихся</p>

<i>Находчивые, образованные обучающиеся</i>	<i>Стратегически мыслящие обучающиеся</i>	<i>Целеустремлённые, мотивированные обучающиеся</i>
---	---	---

Рассмотрев рекомендации по работе педагогов с детьми, имеющими трудности, связанными с экономическими факторами, широко используемые зарубежными коллегами, перейдём к отечественному опыту педагогов по работе с детьми данной группы.

В последние годы во всём мире одной из наиболее актуальных школьных проблем является выбытие учащихся из системы образования. Данному вопросу посвящен ряд международных исследований, одним из которых является исследование, проведённое детским Фондом «ЮНИСЕФ» в восьми школах Казахстана. Основной целью начального этапа данного исследования, проведённого в 2018 году, был сбор данных и выявление пробелов в действующей системе профилактики выбытия, а также разработка рекомендаций по устранению данных пробелов (Теория изменений в системе раннего предупреждения) [85]. Основной целью заключительного этапа исследования, проведённого в 2019 году, была оценка эффективности внедрения модели Системы раннего предупреждения в целях профилактики, выявления выбытия из школ Казахстана и реагирования на него.

Система раннего предупреждения (далее – СРП) «механизм для выявления молодёжи и детей, находящихся в сложных обстоятельствах и нуждающихся в поддержке, независимо от их возможного выбытия из школы» [85, стр. 5].

Показателями *риска выбывания* учащихся являются: посещаемость, поведение, низкая успеваемость, вовлечение учащихся.

Показатели риска выбывания могут отличаться, в зависимости от особенностей системы образования конкретной страны, однако общепризнанными критериями являются: *посещаемость, поведение, низкая успеваемость*.

В таблице 7 представлены показатели, по которым классные руководители могут определить степень риска выбытия обучающихся [86, стр. 59-60]:

Таблица 7 – Показатели, определяющие учеников, находящихся в зоне риска по выбыванию

Предлагаемые показатели	Порог
Посещаемость	<p>Пропуски учащимся уроков от 10 <i>(или более)</i> дней по неуважительным причинам.</p> <p>Пропуски учащимся, который обучается на дому, более недели учебного времени по неуважительной причине.</p>
Академическая успеваемость и обучение	<p>Неуспеваемость по одному или нескольким предметам <i>(трудности в чтении, письме и счёте)</i>.</p> <p>Трудности обучающегося в понимании, рассуждении, организации и проведении связей, медленный прогресс в базовых и ключевых навыках; низкая уверенность в себе и своих силах; низкая мотивация.</p> <p>Трудности обучающегося в применении языка обучения отличного от того, который используется дома.</p> <p>Возраст обучающихся, отличный от сверстников <i>(старше на два года)</i>, при этом не оставались на повторное обучение.</p> <p>Выбывание после одного года обучения <i>(например, дети с ООП; в связи с переходом от начальной школы к средней и в средней школе – 5 класс, 9 класс, 10 класс)</i>.</p>
Поведение	<p>Отвлекаемость и рассеянность у детей, мешающих как себе, так и другим ученикам.</p> <p>Отсутствие вовлеченности у детей, выражающееся в низком уровне внимания и концентрации, невыполнение обучающимися домашнего задания, неучастие во внеклассных мероприятиях, социальная изолированность.</p> <p>Асоциальное поведение <i>(издевательства, насилие, воровство и т.д.)</i>.</p>
Здоровье	<p>Общее здоровье учащихся, включая физическое развитие; речь, язык и общение; эмоциональное и социальное развитие <i>(например, психологические трудности, преодоление стрессов, страхов, частое недовольство)</i>; развитие поведения <i>(например, образ жизни, безрассудная или импульсивная деятельность, насилие и агрессия,</i></p>

	<p><i>беспокойство и перенапряжение, частая отвлекаемость).</i></p> <p>Инвалидность в соответствии с классификацией МКФ.</p>
Текущая семейная и домашняя ситуация	<p>Неблагоприятные условия жизни семьи ученика (<i>например, бедность, жилищно-бытовые условия, трудности семей мигрантов и др.</i>). Данные факторы определяются в соответствии с местным контекстом школы.</p> <p>Ученик проживает без родителей.</p> <p>Наличие у ученика большой семьи; младших братьев или сестер, братьев или сестер, выбывавших из школы; члена семьи с ООП.</p> <p>Наличие семейных проблем, влияющих на ученика (<i>конфликты, развод родителей, физическое или эмоциональное насилие и т. д.</i>).</p> <p>Слабая семейная вовлеченность (<i>например, непосещаемость родителями/опекунами, школьных собраний, отказ родителей обсуждать прогресс ребенка с учителями, отсутствие интереса к образованию ребенка</i>).</p>
Ранние взрослые обязанности	<p>Ранние браки, ранняя беременность и наличие детей у учащихся.</p> <p>Необходимость ученика работать и поддерживать семью.</p>
Окружающая обстановка	<p>Давление со стороны сверстников.</p> <p>Жертва буллинга, домашнего насилия.</p> <p>Различные формы злоупотребления или пренебрежения ученика.</p> <p>Трудности доступа в школу (<i>сельская местность или отсутствие средств на общественный транспорт</i>).</p>

При работе с индикаторами, указанными в таблице 5, рекомендуется использовать индекс риска выбывания путем суммирования числовых значений для каждого показателя риска (таблица 8) [86, стр. 61] и определение степени серьезности индикаторов выбытия, на основании которых применяется СРП (таблица 9) [86, стр.60].

Таблица 8 – Пример краткого вычисления риска выбывания детей в одной школе

Имя ученика	Класс	Посещаемость (а)	Достижение (б)	Поведение (с)	Здоровье (д)	Семья (е)	Ранняя ответственность (г)	Окружающая среда (час)	Общий уровень риска
Алексей	VI	2	2	-	-	1	1	-	6
Меруерт	B	-	-	-	2	-	-	-	2
Сания	VIII	2	2		2				6

Степень вычисления факторов риска вычисляется по следующим факторам:

Фактор риска 0 и 1 = ЗЕЛЕНЫЙ

Фактора риска 2 – в зоне риска = ОРАНЖЕВЫЙ

Фактор риска 3 и более – в зоне высокого = КРАСНЫЙ

Таблица 9 – Определение степени серьезности индикаторов выбытия, на основании которых применяется СРП

Индикаторы	Балл	Действия
	Ученик с фактором риска от 0 до 1	Неприменимо
	Ученик с фактором риска 2	Рекомендуется проведение мониторинга посещаемости и академической успеваемости. Организация встречи школы с семьей и ребенком. Предоставление учеником поддержки в школе ( <i>например, встреча с психологом, дополнительные уроки</i> )
	Ученик с факторами риска 3 и выше	Встреча команды СРП и планирование стратегии поддержки для ребенка, с привлечением сотрудников/учителей; работа с семьей; наблюдение за реализацией и прогрессом. ВАЖНО: направления должны быть приоритетными для предоставления в органы социальной защиты детей. Затем учащиеся и их семьи могут быть направлены для получения необходимой поддержки в

		государственных и негосударственных организациях. ✓ Обращение ученика к ПМПК и НПО, занимающимся с детьми с особыми потребностями и трудностями эмоционально-волевой сферы.
--	--	--

СРП включает в себя *пять этапов*:

1. Отбор индикаторов.
2. Выявление учащихся, находящихся в группе риска по выбыванию;
3. Оценка потребностей учащихся.
4. Применение мер реагирования и мониторинга.
5. Оценка и обучение [86].

В команду школы по СРП входят от 5 до 8 человек:

1. директор школы и заместитель директора по воспитательной работе;
2. социальный педагог, педагог-психолог, представитель отдела ювенальной полиции;
3. один или два учителя.

Важно отметить, что представители команды СРП могут также являться членами службы психолого-педагогического сопровождения, с которыми они находятся в тесном взаимодействии в продвижении идей инклюзии. Данная команда должна работать совместно на всех этапах СРП, как во время учебного процесса, так и вне его. Члены команды СРП постоянно находятся в контакте друг с другом, часто собираются для обсуждения и принятия решений, как в оффлайн, так и в онлайн форматах. Работа данной команды заключается не только в работе её членов, но и в трансляции стратегий по предупреждению выбытия обучающихся во всей школе. Поэтому ответственность за внедрение программы профилактики школьного выбытия несёт не только команда СРП, но и вся школа, в особенности учителя.

В таблице 10 приведены основные роли членов команды СРП [86], которые могут быть полезны педагогам в работе с детьми с ООП, имеющими трудности, связанные с экономическими факторами, которые могут стать причиной выбытия учащихся [86, стр.21].

Таблица 10 – Роли членов школьной команды СРП

	Должность	Ответственность ( <i>*необходимо помнить, что роли могут быть гибкими, поэтому они подлежат обсуждению и согласованию в каждой школе</i> )
<b>Постоянные члены</b>	Директор школы	Отвечает за точность регистрации случаев прогулов, записей о поведении, политики в отношении инклюзии, а также за учебную программу и оценки,

	<p>ясность в отношении ролей сотрудников, отслеживающих учащихся после 9 класса.</p> <p>Оказывает наибольшее влияние на успешность СРП. Демонстрируют персоналу и учащимся важность и значимость программы.</p> <p>Является ключевыми членами школьной системы раннего предупреждения.</p> <p>Играет решающую роль в сокращении случаев выбывания учащихся путем наставничества, встреч с родителями и детьми; в сотрудничестве с управлением образования (УО) и другими организациями.</p>
Заместитель директора по воспитательной работе (заместитель директора по инклюзивному образованию)	<p>Отвечает за развитие инклюзивного образования в школе, воспитание; ведение учета посещаемости; ввод данных в НОБД</p>
Социальный педагог	<p>Обеспечивает координацию в школах. Работает со всеми классами, учителями и родителями.</p> <p>При необходимости с другими специалистами (медицинские работники и/или сотрудники правоохранительных органов) проводит краткую оценку положения ребенка и его семьи.</p> <p>Составляет социальные паспорта на всех учащихся/ классы в начале учебного года.</p>
Методист по инклюзии - координатор (региональный/ районный уровень)	<p>Оказывает методическую поддержку школьному персоналу по вопросам посещаемости; записи данных; инклюзивному образованию; отстаивает необходимость изменения политики; оказывает поддержку на уровне района (региона)</p>
Школьный психолог	<p>Обеспечивает поддержку детей, учителей и родителей; проводит мониторинг того, что работает на повседневной основе.</p> <p>Исходя из профессионального опыта, оценивает ситуацию и выявляет трудности, с которыми могут</p>

	сталкиваться дети при обучении. Консультирует и обучает тому, как школа может помочь детям учиться и развиваться, а также рекомендует методы или разрабатывает стратегии, в партнерстве с командой СРП, чтобы сделать обучение ребенка более эффективным. Стратегии могут включать в себя педагогические подходы, улучшение условий обучения, консультации по материалам учебной программы и поведению (см. также дополнительную информацию ниже)
Персонал по информационным технологиям <i>*(эту роль можно отнести к нынешнему персоналу – в зависимости от рабочей нагрузки и навыков ИТ)</i>	Вводит данные в НОБД (или другие базы данных); обновляет данные; готовит отчеты.
Школьные учителя (дефектологи, логопед)	Предоставляют поддержку и консультации для детей с особыми образовательными потребностями и инвалидностью (ООПИ) и с социально-экономическими, поведенческими трудностями (СЭПТ) и помогает учителям определять эффективные стратегии обучения.
Родитель / представитель Родительского совета; представитель Попечительского совета	Избираются и выступают в роли наблюдателей.
Представители групп различных заинтересованных сторон (эксперты отдела образования (районный/областной), спонсорская организация)	Служат в качестве советников и дают представление о том, как работает система для различных заинтересованных сторон.

Таким образом, члены команды СРП выполняют *четыре основные роли:*

РОЛЬ 1. Контроль и мониторинг ситуации в школе по регистрации, социальному положению детей, посещаемости и выбыванию.

РОЛЬ 2. Мониторинг детей с ООПИ и СЭПТ, а также детей на домашнем обучении.

РОЛЬ 3. Разработка профилактических мероприятий, менеджмент и реагирование на плохую посещаемость и поведенческие трудности.

РОЛЬ 4. Отчетность по вопросам, связанным с плохой посещаемостью школы; отсутствию данных и регистрации; кейс-менеджмент в отношении детей, находящихся в группе риска.

Наиболее важные роли в СРП выполняют социальные педагоги, которые зачастую назначаются в качестве лидеров команды СРП, учителя и директора школ.

В таблице 11 описан механизм работы команды СРП [86].

Таблица 11 – Механизм работы команды СРП

1. Школа определяет перечень индикаторов. →
2. Школа включает показатели в «шаблон социального паспорта класса». →
3. Классные руководители заполняют социальные паспорта класса →
4. Социальные педагоги собирают социальные паспорта и данные о детях, подверженных риску →
5. Команда СРП обсуждает учащихся из группы риска и инициирует процесс кейс-менеджмента →
6. Социальный педагог контролирует индивидуальный кейс-менеджмент; работает с учителями и родителями →
7. Команда СРП организует программы школьной поддержки (например, «равный-равному», борьба с издевательствами) →
Команда СРП оценивает вмешательства (что работает, а что нет?) и планирует следующие шаги

По итогам проведенных исследований одной из эффективных стратегий работы с детьми, находящимися в риске выбытия, является технология кейс-менеджмента [86].

**Кейс-менеджмент** - это «инструмент, препятствующий учащимся из группы риска в выбывании из школы и обеспечивающий успешную интеграцию (реинтеграцию) в обучение детей, которые не были зачислены в школу, или у которых были длительные периоды перерыва в обучении (от нескольких месяцев до нескольких лет)». [86, ЮНИСЕФ, Руководство, Косово 2014, стр. 20].

Под «кейсом» понимается ребенок, нуждающийся в поддержке, под «менеджментом» – организованные процедуры и механизмы.

Участниками кейс-менеджмента являются: ребенок, учителя, социальный педагог, родители, специалисты на уровне школы и за ее пределами и, в некоторых случаях, друзья ребенка.

В таблице 12 приведены основные этапы кейс-менеджмента [86].

Таблица 12 – Основные этапы кейс-менеджмента

- |  |   |  |   |
|--|---|--|---|
| 1. Выявление кейса   | → | 2. Команда СРП открывает кейс  | → |
| 3. Член команды СРП выбирается для управления кейсом: в качестве кейс-менеджера    | → |  |   |
| 4. Оценка потребностей ребенка   | → |  |   |
| 5. Реализация плана  | → | 6. Разработка плана индивидуальной поддержки (включая необходимые ресурсы) | → |
| 7. Социальный педагог осуществляет мониторинг вмешательств                         | → |  |   |
| 8. Команда СРП оценивает результаты и закрывает кейсы или планирует следующие шаги |   |  |   |

Целью кейс-менеджмента является определение и мобилизация необходимых ресурсов для «кейса» (ребенок, не обучающийся в школе или учащийся, находящийся в группе риска по выбытию); объединение профессионалов и неформальных групп для оказания комплексной поддержки ребенку, координирование мероприятий по поддержке.

Основной целью *четвёртого этапа* является сбор информации об индикаторах социального риска ребёнка, отражаемой как в социальном паспорте ребёнка, так и при составлении плана кейс-менеджмента.

При проведении оценки особых потребностей необходимо собрать следующую информацию о ребёнке:

- главный фактор, повлиявший на жизнь ребенка;
- виды помощи, которые может предоставить школа, чтобы помочь ребенку (например, обеспечение дополнительными классы, вспомогательным оборудованием, бесплатным питанием и государственным пособием для семьи с низким доходом);
- сведения о нахождении ребёнка в группе риска по буллингу, насилию в семье, хулиганству или любым серьезным угрозам, и необходимость его направления к другим специалистам (например, в органы опеки и попечительства). Важным принципом реализации данного этапа является соблюдение принципа конфиденциальности.

Основной целью *пятого этапа* является обсуждение плана индивидуальной поддержки и принятия перечня мер вмешательства. На данном этапе важно определиться, какие меры будут приняты в школе, а какие- путём привлечения внешних организаций (например, органов опеки и попечительства). Далее необходимо составить расписание и определить ответственных за выполнение планируемых мероприятий. На данном этапе очень важным является информирование всех членов участников о планируемых мероприятиях и подтверждение их готовности.

Основной целью *шестого и седьмого этапов* является мониторинг и контроль за реализацией индивидуального плана поддержки, которые проводятся кейс-менеджером и социальным педагогом на регулярных встречах СРП.

На заключительном – *восьмом этапе* социальным педагогом совместно с кейс-менеджером проводится оценка эффективности кейса, то есть проводится анализ прогресса, произошедшего в ходе реализации индивидуального плана поддержки ребёнка, включая обновление информации о посещаемости ученика, эффективности его обучения, поведения, его прогресса. На данном этапе

родители (опекуны) ребёнка получают информацию о достижениях (проблемах), принимается решение о следующих шагах вмешательства или закрытии кейса.

При необходимости подключения других заинтересованных лиц командой СРП принимается решение о направлении кейса в местные органы управления образованием (отделы, управления образования), в то время как команды СРП продолжают работать над аспектами кейса, реализуемых на школьном уровне.

Одним из важных этапов проведения кейс-менеджмента является предоставление отчётности для сотрудников школы и для отделов образования касательно прогресса учеников, участвующих в кейс-менеджменте, а также своевременное информирование о трудностях обучающихся, встречающихся на его пути.

В связи с этим социальным педагогом совместно с кейс-менеджером регулярно предоставляется информация: об участии ученика, об эффективности его обучения, о его поведении на протяжении всего кейса [86].

В таблице 13 представлен План кейс-менеджмента, адаптированный ЮНИСЕФ, Косово, 2014, с. 49 [86, с. 65]:

Таблица 13 – План кейс-менеджмента

<b>План кейс-менеджмента:</b> данная часть должна быть заполнена ( <i>и регулярно обновляться</i> ) членом школьной команды СРП ( <i>социальным педагогом или кейс менеджером</i> ), записывая действия, запланированные и предпринятые для предотвращения выбывания ребенка или для реинтеграции ребенка, который находится вне школы, а также результаты и развитие кейса (обзор прогресса).				
Дата начала мониторинга ученика		Кейс менеджер		
Действие предпринято	Описание (что делать?)	Крайний срок	Ответственные стороны	Комментарии о прогрессе/ результатах
Действие 1				
Действие 2				
Действие 3				
Действие 4				
Действие 5				
<b>Прогресс: проследите за развитием кейса</b>				
Дата		Описание развития дела (в отношении выявленного фактора риска, результатов предпринятых действий и других соответствующих изменений в поведении или ситуации ребенка/учащегося)		
	Обзор прогресса 1			

	Обзор прогресса 2			
	Обзор прогресса 3			
	Обзор прогресса 4			
	Обзор прогресса 5			
Передача дела внешнему агентству (название агентства)	ДА / НЕТ	Дата		
Дело закрыто	ДА / НЕТ	Дата		
Дополнительные комментарии и рекомендации				

Рассмотрев технологию СРП выбытия в школах Казахстана, рассмотрим региональный опыт работы с детьми из семей с низким социально-экономическим статусом, представленный членами рабочей группы по разработке данных методических рекомендаций.

***Региональный опыт работы с детьми из семей с низким социально-экономическим статусом***

*Из опыта работы КГУ «Школа-лицей № 21 города Кокшетау отдела образования по городу Кокшетау управления образования Акмолинской области» (далее – КГУ «Школа-лицей № 21»)*

Работа с детьми из малообеспеченных и неблагополучных семей в КГУ Школа-лицей № 21 строится в 5 направлениях:

1. Выявление обучающихся из малообеспеченных и неблагополучных семей.
2. Изучение жилищно-бытовых условий семьи ученика (*посещение обучающегося по месту жительства*).
3. Помощь ученику в адаптации к школе.
4. Наблюдение за учеником в течение учебного года.
5. Организация занятости ученика во внеурочное время.

Выявление обучающихся из малообеспеченных и неблагополучных семей происходит в ходе проведения родительских собраний, встреч в формате «Вопросы-ответы», лекций, анкетирования или интервьюирования родителей. По итогам проведённых мероприятий учитель проводит анализ полученных данных. Для сбора данных рекомендуется разработать анкету с вопросами, в которой будут отображаться критерии выявления родителей из социально-незащищённых слоёв общества.

Примером анкеты может служить социальный паспорт семьи группы риска, предложенный Семёновым [87].

## Социальный паспорт семьи группы риска

Общие сведения (фамилии членов семьи, число членов семьи):

**ФИО отца** \_\_\_\_\_

Адрес \_\_\_\_\_

Год рождения \_\_\_\_\_

Образование \_\_\_\_\_

Место работы, специальность \_\_\_\_\_

Состояние здоровья, прочие сведения \_\_\_\_\_

**ФИО матери** \_\_\_\_\_

Адрес \_\_\_\_\_

Год рождения \_\_\_\_\_

Образование \_\_\_\_\_

Место работы, специальность \_\_\_\_\_

Состояние здоровья, прочие сведения \_\_\_\_\_

**Дети** (сведения заполняются на каждого ребёнка)

**ФИО** \_\_\_\_\_

**Дата рождения** \_\_\_\_\_

**Место учёбы** \_\_\_\_\_

**Состояние здоровья** \_\_\_\_\_

Характеристика условий в семье:

бытовые \_\_\_\_\_

материальные \_\_\_\_\_

жилищные \_\_\_\_\_

санитарные \_\_\_\_\_

Где состоит на учёте \_\_\_\_\_

По чьей инициативе \_\_\_\_\_

Факторы, обусловившие вхождение в группу риска:

*Социально-демографический фактор:*

*многодетная семья;*

*неполная семья;*

*с приёмными, опекаемыми детьми;*

*с недееспособными родителями;*

*с низким социально-экономическим укладом жизни (малообеспеченные).*

*Социально-педагогический фактор:*

*родители не справляются с социальной ситуацией;*

*конфликтные семьи;*

*семьи, где дети самовольно уходят из дома.*

*Социально-криминогенный фактор:*

*семьи, где имеется угроза жизни детей;*

*деградация родителей.*

Экономический прогноз \_\_\_\_\_

Прожиточный минимум \_\_\_\_\_

Является получателем адресной социальной помощи  
(да/нет) \_\_\_\_\_

**Рекомендации:**

необходимо встать на учёт в \_\_\_\_\_

нуждаются в срочной экономической помощи \_\_\_\_\_

**Другое:**

Потребность в реабилитации: решение социального консилиума от \_\_\_\_\_ г.  
по социальной помощи.

Специалист по социальной работе \_\_\_\_\_  
(подпись)

Изучение жилищно-бытовых условий семьи ученика

Для изучения жилищно-бытовых условий семьи педагоги КГУ «Школа-лицей № 21» предлагают следующий образец акта обследования жилищно-бытовых условий семьи.

## Образец акта обследования жилищно-бытовых условий

УТВЕРЖДАЮ

Директор \_\_\_\_\_

1. Дата обследования.
2. ФИО несовершеннолетнего \_\_\_\_\_
3. Возраст несовершеннолетнего \_\_\_\_\_
4. Адрес, телефон домашний, сотовый \_\_\_\_\_
5. Сведения о родителях \_\_\_\_\_
6. Сведения о родственниках (*братья, сёстры, др. близкие родственники, их ФИО, место жительства, род занятий*) \_\_\_\_\_
7. Место работы и должность родителей \_\_\_\_\_
8. Занятие несовершеннолетнего \_\_\_\_\_
9. Сведения об имуществе (*имеется или не имеется*). При наличии имущества необходимо составить опись, при наличии денег, облигаций указать сумму и место хранения.
10. Жилищно-бытовые условия, в которых находится несовершеннолетний (*кто является нанимателем жилья, количество членов семьи, проживающих на данной площади, даётся характеристика помещений, условий жизни семьи, детей, имеют ли они место для подготовки уроков, сна, указать размер и благоустройство помещения*) \_\_\_\_\_
11. Санитарное состояние помещения (*указать, хорошее/удовлетворительное/неудовлетворительное, требуется ли капитальный или текущий ремонт*) \_\_\_\_\_
12. Имеются ли жалобы на состояние здоровья \_\_\_\_\_
13. В какой помощи нуждается несовершеннолетний \_\_\_\_\_
14. Общий заработок семьи на \_\_\_ человек составляет \_\_\_\_\_
15. Взаимоотношения между членами семьи \_\_\_\_\_
16. Взаимоотношения с соседями \_\_\_\_\_
17. В связи с чем проводилось обследование (*заявление, сообщение, жалоба, плановая проверка комиссии*) \_\_\_\_\_
18. Заключение: имеются ли условия для проживания, воспитания, обучения ребёнка или не имеются.

### Члены комиссии:

Классный руководитель \_\_\_ класса \_\_\_\_\_

Педагог-психолог \_\_\_\_\_

Социальный педагог \_\_\_\_\_

Представитель ювенальной полиции \_\_\_\_\_

Важно отметить, что состав членов комиссии является непостоянным, однако, желательно, чтобы в состав комиссии входило не менее три человека.

## Помощь ученику в адаптации к школе

Педагоги КГУ «Школа-лицей № 21» в работе с обучающимися и их семьи рекомендуют обращать внимание на две главные составляющие полноценного развития и обучения учащегося:

- реализация тех возможностей, которые ребенку открывает конкретный этап возрастного развития;
- реализация тех возможностей, которые предлагает ему конкретная социально-педагогическая среда [88].

Главную роль в развитии и обучении ребёнка играет психолого-педагогическое сопровождение ученика, в особенности, если он из малообеспеченной семьи.

По мнению М. Р. Битяновой [88], метод сопровождения опирается на **ценности** психологического развития ребенка, индивидуального пути развития ребенка, самостоятельного выбора ребенком своего жизненного пути.

Ценность психологического развития ребенка заключается в бережном отношении к психическому миру ребенка, индивидуальным возможностям и потребностям ребёнка, его отношения к миру и самому себе. Образовательный процесс не может отрицательно влиять на ход психологического развития ребёнка, нарушая его закономерности. В связи с чем взрослые, сопровождающие ребенка, должны обладать гибкими навыками применения определенных социально-педагогических целей.

Несоответствие индивидуального статуса ребёнка его возрастным закономерностям и образовательным стандартам может рассматриваться в качестве отклоняющегося поведения лишь в том случае, если оно грозит ребенку дезадаптацией, потерей социальной адекватности. В остальных случаях рекомендуется обращать внимание на индивидуальный путь развития ребёнка, имеющего право на существование и самореализацию.

Задачей взрослых является формирование способности и готовности воспитанника как к осознанию своих возможностей и потребностей, так и к совершению самостоятельного выбора. Взрослым необходимо сформировать у ребенка навыки самостоятельной постановки целей и путей их достижения, соотнося их с целями окружающих людей и социальными ценностями [88].

Выделяются такие *модели поведения с детьми*, как:

- предупреждение возникновения проблемы;
- обучение педагогов сопровождаемым методам для разрешения проблемных ситуаций;
- экстренная помощь в кризисной ситуации.

Для реализации вышеуказанных моделей рекомендуется проведение системного мониторинга социально- психологического развития ученика на всех этапах обучения – диагностика, динамика, мониторинг, а также создание условий для полноценного развития каждого обучающегося.

Важную роль в мониторинге социально-психологического развития ученика играет поддержка обучающихся специалистами школьной службы психолого-педагогического сопровождения.

Микляева [89] рекомендует выработать определённые показатели, «маркеры» или критерии, которые помогут систематизировать данную работу:

- социально-психологический статус;
- психолого-педагогический совет;
- диагностический минимум (набор приёмов и методов).

Разработка данных показателей позволит составить «социально-психологический портрет» школьника.

Особую роль в оказании психолого-педагогического сопровождения обучающихся играет классный руководитель и учителя-предметники, одной из задач которых является своевременное выявление проблемы у ребёнка, а также предотвращение её негативных последствий. В этой связи классным руководителям и учителям-предметникам следует тесно сотрудничать между собой и другими специалистами службы психолого-педагогического сопровождения (*педагоги-психолог, социальные педагоги и др.*).

#### **Наблюдение за учеником в течение учебного года.**

По мнению педагогов КГУ «Школа-лицей № 21», роль классных руководителей, учителей-предметников неоспорима важна при организации образовательной среды для детей из неблагополучных и малообеспеченных семей. Систематизировав данную работу, можно избежать возможных неблагоприятных ситуаций, возникающих в процессе психологического развития ребёнка. Рекомендуется обязательное ведение дневников наблюдений за поведением учащегося, в которых будет отражаться информация по таким критериям, как:

- взаимодействие со сверстниками и педагогами;
- соблюдение социальных и этических норм;
- поведенческая саморегуляция;
- активность/неактивность;
- отношение к себе;
- развитие мышления и речи;
- сформированность учебных навыков.

При создании какой-либо проблемной ситуации педагог должен оказать «скорую» педагогическую помощь. Поэтому, педагог должен владеть навыками работы с разными детьми, с учётом его индивидуальных возможностей и особых образовательных потребностей, использовать в работе индивидуальный подход, с опорой на «сильные» качества. Тактика учителя должна быть направлена на организацию таких условий, при которых отвлекаемость ученика, его неспособность организовать свою деятельность, проявлялась бы в меньшей степени.

#### **Занятость ученика во внеурочное время.**

Внеурочная деятельность и дополнительное образование в школе – процесс, целью которого является обучение детей навыкам эффективного

общения, социализация. Задачей педагогов является обучение детей из неблагополучных семей умению различать хорошее от плохого, предоставление возможности посмотреть на мир вокруг себя другими глазами, повышение самооценки, выявление индивидуальных возможностей, способностей и потребностей для их успешной социализации.

Одним из примеров наблюдения за учеником в течение года может стать карта личности подростка, рекомендованная Семёновым [87, стр. 27-29] и адаптированная Центром инклюзивного образования НАО им. И. Алтынсарина (таблица 14).

Таблица 14 – Карта личности подростка

<b>ФИО подростка</b>	<b>Выявленные качества личности, сведения об особых образовательных потребностях на 2022 г.</b>	<b>Программа работы с подростком (индивидуальная программа психолого-педагогического сопровождения )</b>	<b>Полученные результаты (информация о реализации индивидуально й программы психолого-педагогического сопровождения )</b>
<b>История жизни и воспитания</b>			
1. Анамнез и состояние здоровья			
2. Характеристика семьи:			
- демографический состав			
- социальное положение родителей			
- материальное положение			
- образовательный и культурный уровень			
- характер внутрисемейных отношений			
- семья как фактор воспитания			

3. Неорганизованные влияния ближайшего семейного окружения			
4. Влияние организаций дополнительного образования (дома творчества, секции, кружки и т.д.)			
<b>Положение в школе</b>			
Участие в различных видах деятельности:			
- учебной			
- трудовой			
- общественно-полезной			
- игровой			
-художественно-творческой			
- спортивной			
- общения			
2. Положение в коллективе:			
- в системе межличностных отношений сверстников			
- в самоуправлении			
- во взаимоотношениях с учителями			
<b>Характеристика основных качеств личности:</b>			
-особенности психических процессов (восприятия, внимания, памяти, мышления, речи)			
-эмоционально-волевая сфера			
- темперамент			
- способности			

- интересы и склонности			
- основные черты характера			
- особые образовательные потребности (указать, какие)			
<b>Основные показатели педагогической запущенности:</b>			
- виды нравственных и правовых нарушений, их мотивация			
- устойчивость в поведении			
- отношение к собственным нарушениям			
<b>Действенность различных методов воспитания:</b>			
- различные формы убеждения			
- организация жизни и деятельности (приучение, упражнение, воспитывающие ситуации, пример)			
- поощрение и наказание			
- проявление сопротивления воспитателю (педагогу)			

Рассмотрев технологии работы с семьями, имеющих низкий социально-экономический статус и детьми, воспитывающимися в данных семьях, перейдём к рассмотрению технологий работы педагогов с детьми, имеющими трудности в обучении, связанные с языковыми и культурными причинами.

***Технологии работы педагогов с детьми, имеющими трудности в обучении, связанные с языковыми и культурными причинами, а также их семьями.***

Предлагаем рассмотреть одну из технологий социально-педагогического сопровождения семей-мигрантов, разработанную Галагузовой и коллегами [77], которые выделяют следующие основные компоненты в социально-педагогическом сопровождении семьи-мигрантов:

1. социально-педагогическая деятельность с семьей ребенка-мигранта;
2. социально-педагогическая деятельность с представителями этнических сообществ;
3. социально-педагогическая деятельность с самим ребенком-мигрантом;
4. социально-педагогическая деятельность с педагогическим коллективом.

*Социально-педагогическое сопровождение родителей (законных представителей) ребёнка-мигранта.*

Важная роль в работе с ребёнком-мигрантом в первый год миграции играет социально-педагогическое сопровождение его семьи, которая, совместно с организацией образования оказывает положительное воспитательное воздействие на адаптацию ребёнка к учебному процессу [24].

Выделяют четыре этапа построения партнёрских взаимоотношений с семьями-мигрантов:

На **первом этапе** происходит изучение семьи и информирование её об основных школьных традициях. Основная цель работы социального педагога (педагога-психолога) на данном этапе – выявление психолого-педагогических характеристик, интересов, склонностей ребёнка, обычаев, традиций семьи. На основе данного психологического портрета составляется индивидуальный маршрут развития ребёнка, определяются дальнейшие формы и методы работы с обучающимся и его семьёй.

На **втором этапе** проводится просвещение, консультирование и обучение родителей-мигрантов, которое основывается на конкретных потребностях семьи ребёнка. Работа по социально-педагогическому сопровождению проводится в следующих формах:

- ✓ организация обучения родителей русскому языку в группах в удобное для них время;
- ✓ организация групп кратковременного пребывания для детей дошкольного возраста на базе организации образования (*при условии нормативного закрепления такой деятельности*);
- ✓ организация обучающих занятий для родителей по подготовке детей дошкольного возраста к поступлению в первый класс (*индивидуальные и групповые формы работы*);
- ✓ консультативная работа с родителями по вопросам психолого-педагогического и правового характера.

На **третьем этапе** проводится непосредственная работа организации образования с семьёй ребёнка, в ходе которой происходит знакомство с коллективом класса, их родителями.

На **четвёртом этапе** проводится мониторинг социального статуса семьи ребёнка, принимаются необходимые меры по его изменению [77].

***Технологии социального партнерства образовательной организации с этническими сообществами.***

*Этнические сообщества (этнические общественные организации или диаспоры)* – это «устойчивая совокупность людей единого этнического или национального происхождения, живущая за пределами своей исторической родины, иногда имеющая социальные институты для поддержания и развития своей общности» [77, стр. 175-176].

Выделяются следующие **этапы работы с диаспорами**:

На **первом этапе** организуется сбор информации о месте нахождения диаспор в регионе и городе, устанавливаются контакты и взаимное сотрудничество.

На **втором этапе** осуществляется планирование и реализация совместной работы этнических сообществ и организаций образования. Для целенаправленной работы рекомендуется включение представителей этнических сообществ в состав попечительских советов (родительских комитетов) организаций образования.

Основными формами совместной работы могут быть:

- ✓ организация встреч многонационального детского коллектива с представителями различных культур;
- ✓ организация диаспорами занятий по обучению учащихся русскому языку для преодоления языкового барьера родителей и их детей;
- ✓ организация встреч для матерей детей-мигрантов, имеющих трудности в общении с педагогами, не имеющих возможности оказать посильную помощь детям при подготовке домашнего задания.

На **третьем этапе** проводится мониторинг совместной работы организации образования и диаспоры по вопросам социально-педагогического сопровождения ребенка-мигранта.

*Индивидуальное сопровождение детей-мигрантов в образовательном процессе*

Авторы выделяют три группы детей-мигрантов [77]:

- 1) дети из русских семей, эмигрировавших из горячих точек;
- 2) дети других национальностей, хорошо владеющие русским языком;
- 3) дети, практически не владеющие русским языком.

Основными трудностями в обучении детей-мигрантов по мнению ученых [77] являются незнание языка и слабая дошкольная подготовка, которые влияют не только на уровень усвоения ребёнком учебной программы, но также на его самооценку и взаимоотношения с одноклассниками.

Выделяют **три этапа** в индивидуальном сопровождении детей-мигрантов в образовательном процессе:

**На первом этапе (диагностический)** проводится следующая работа:

✓ беседа с родителями (*законными представителями ребенка-мигранта*).

На данном этапе специалистом (*педагогом-психологом, социальным педагогом, учителем*) проводятся беседы с родителями касательно особенностей обучения ребёнка (*период обучения в данной школе, язык обучения в семье, условия проживания в России, уровень владения русским языком*).

✓ диагностика уровня владения ребенком и его родителями русским языком (*используются тестовая методика диагностики устной речи Т.А. Фотековой, диагностика обследования письма и чтения младших школьников В. Ахутиной, О.Б. Иншаковой*). На основе результатов диагностики составляется индивидуальная программа обучения ребёнка русскому языку.

✓ психолого-педагогическая диагностика индивидуально-типологических характеристик личности ребенка (*уровень школьной мотивации, тревожности, коммуникативности*).

✓ определение класса обучения на основании результатов диагностики.

На **втором этапе** проводится сопровождение ребёнка-мигранта в процессе учебной деятельности. В первую очередь, оказывается помощь ребёнку в овладении русским языком в виде дополнительных занятий, после чего учителем ставятся краткосрочные и долгосрочные цели по овладению учащимся учебной программой, включая, подготовку к итоговой аттестации.

На **третьем этапе** проводится непосредственная подготовка учащегося-мигранта к сдаче единых государственных экзаменов и обязательных государственных экзаменов.

**Социально-педагогическое сопровождение детей-мигрантов в школьном коллективе**

Трудности в овладении ребёнком-мигрантом языком препятствуют его успешной коммуникации с учащимися и педагогами. В связи с чем, выделяются следующие этапы в работе с школьным коллективом ребёнка:

**На первом этапе** происходит включение ребенка-мигранта в детский коллектив. Задача педагогов и родителей на данном этапе состоит в организации элементарной коммуникации ребёнка со сверстниками (*знакомство, вежливое обращение и т.д.*).

**На втором этапе** происходит обучение детей навыкам эффективного взаимодействия и сотрудничества в школьных коллективах в ходе проведения тренингов по сплочению, тренингов личностного развития. Тренинги проводятся как педагогами-психологами, социальными педагогами, так и классными руководителями, задача которых состоит в формировании у учащихся взаимоуважения, толерантного отношения друг к другу. Помимо тренингов, обучение детей навыков эффективного общения происходит в ходе проектной деятельности учащихся, на факультативных занятиях, в ходе которых учителя формируют у детей навыки сотрудничества и решают обучающие и воспитательные задачи.

**На третьем этапе подводятся** промежуточные итоги индивидуального сопровождения детей-мигрантов, корректируются и ставятся дальнейшие задачи [77].

***Технология подготовки педагогических кадров к работе с детьми-мигрантами.***

Изучение практики работы учителей показало, что большинство педагогов было не готово к работе с детьми-мигрантами, в связи с тем, что они не владеют методикой преподавания русского языка как иностранного, не желают изменять привычные методы и технологии работы с детьми, с учётом потребностей детей-мигрантов, не принимают другую культуру и веру.

Технология подготовки педагогических кадров к работе с детьми-мигрантами включает в себя три этапа:

Задача **первого этапа** состоит в снятии внутреннего напряжения, выявления позитивных и негативных факторов появления ребенка-мигранта в классе, обучении учителей принятию ребёнка-мигранта в классе.

Задача **второго этапа** состоит в осознании педагогами необходимости изменения своей образовательной деятельности. Так, в ходе проведения круглых столов, семинаров происходит обмен положительным опытом педагогов по работе с детьми-мигрантами, разрабатываются планы дальнейшей работы, осваиваются новые технологии работы с семьями и детьми-мигрантов.

Задача **заключительного этапа** состоит в проведении системного анализа работы педагогов, в том числе, саморазвития и самосовершенствования их деятельности в работе с семьями и детьми-мигрантов, в прогнозировании дальнейшей деятельности.

Гукаленко и Борисенко [90] рекомендуют обращать внимание на развитие следующих компетенций при подготовке педагогов для работы с детьми-мигрантами:

**Коммуникативные компетенции:**

- сочувствие ребенку – мигранту и его понимание;
- построение конструктивного взаимодействия с детьми другой национальности;
- понимание особых трудностей ребенка в общении с другими детьми; учёт особенностей смешанных браков;
- построение толерантных отношений с родителями других национальностей;
- конструктивное взаимодействие с другими образовательными учреждениями, в которых обучаются дети-мигранты, заимствование позитивного опыта;
- установление контактов и сотрудничество с национальными диаспорами, этнокультурными общинами;
- критический анализ результатов своей работы с детьми-мигрантами и их родителями.

**Социальные компетенции:**

- помощь родителям, другим педагогам в понимании ребенка – мигранта;

- оказание поддержки ребенку-мигранту в установлении контактов с другими детьми в образовательном учреждении и социальном окружении;
- пропаганда и демонстрация толерантного поведения в образовательном учреждении и вне его;
- помощь в освоении культуры, культурных ценностей, традиций страны проживания (России);
- содействие проведению культурных акций, этнонациональных праздников с опорой на особенности поликультурного пространства региона;
- способствование дружественному взаимодействию ребенка-мигранта с другими детьми в образовательном учреждении;
- соблюдение этических норм межкультурных взаимоотношений.

#### **Информационные компетенции:**

- использование в образовательном процессе информации об особенностях различных национальных культур;
- интегрирование информации о странах, откуда приехали дети-мигранты, в содержание преподаваемых предметов;
- создание информационной коммуникативной среды для расширения контактов детей-мигрантов со сверстниками и социальным инокультурным окружением;
- способствование распространению достоверной информации об истории, культуре, обычаях, традициях народов и стран, откуда приехали дети-мигранты;
- использование разнообразных способов информирования и технологии организации поликультурных праздников и культурных акций;
- представление и защита интересов воспитанников, учащихся разных национальностей при проектировании образовательных программ;
- использование различных источников информации для расширения знаний и опыта по вопросам, касающимся работы с детьми-мигрантами [90].

В целом, авторы [91] предлагают следующие критерии и показатели социальной адаптации ребенка из семей-мигрантов (таблица 15).

Таблица 15 – Критерии и показатели социальной адаптации ребенка-мигранта

<b>Критерии социальной адаптации</b>	<b>Показатели социальной адаптации</b>	<b>Диагностический инструментальный определения уровня выраженности социальной адаптации</b>
Адекватная самооценка	-уверенность в себе; -способность принимать на себя ответственность за неудачи; -умение признавать свои ошибки, радоваться своим	- методика Дембо – Рубинштейна; - тест М. Кун, Т. Макпартленд, модификация Румянцевой Т.В.

	успехам и успехам окружающих	«Кто Я».
Толерантность	- готовность принятия многообразия, различия других людей; -выраженное асертивное поведение	- методика Г.У. Солдатова, О.А. Кравцова, О.Е. Хухлаев, Л.А. Шайгерова «Экспресс-опросник «Индекс толерантности»; - диагностика сформированности толерантности у школьников подростков (по Степанову П.В.).
Тревожность	- уверенность в собственных силах; - способность отстаивать свою точку зрения; - отсутствие страха перед изменением ситуации	- Тест Филлипса; - «Шкала реактивной и личностной тревожности» -опросник Спилбергера Ч., адаптация Ханина Ю.Л.
Представление своего будущего	- наличие представления о личном, семейном и профессиональном будущем; - готовность к саморазвитию	- методика «Незаконченные предложения»; - анкетирование.
Готовность к межэтническому взаимодействию	- умение общаться в быту; -понимание содержания учебных предметов.	- Маркина Н.С. тесты на определение уровня знаний русского языка как неродного у детей мигрантов
Знание и принятие ценностей принимающей страны	- интерес к изучению культуры принимающей страны; - осознание соблюдения этических и правовых норм поведения	- опросник социализации личности М.И. Рожкова

### ***Рекомендации ОЭСР по поддержке детей из семей-мигрантов***

Задачей ОЭСР в докладе «Гибкость обучающихся из семей-мигрантов: факторы, обеспечивающие благополучие» является поддержка стран Европейского Союза по развитию образовательных систем, продвигающих академическую, социальную, эмоциональную устойчивость у учащихся из семей-мигрантов [92].

Данные ОЭСР свидетельствуют:

✓ В среднем по странам, распространившим родительский опросник PISA, родители учащихся-иммигрантов на 4% чаще, чем родители, являющиеся коренными жителями, выбирают школу в зависимости от финансовых возможностей и на 3% реже выбирают школу в зависимости от школьного климата. Вместе с тем установлено, что школьный климат оказывает сильное влияние на успеваемость учащихся-иммигрантов.

✓ В среднем в странах ОЭСР и ЕС в школах с более высокой концентрацией учащихся-иммигрантов академическая успеваемость и социальное и эмоциональное благополучие учащихся, как правило, ниже, чем в школах с низкой концентрацией учащихся-иммигрантов. Однако почти в каждой стране и в среднем по странам ОЭСР и ЕС при учёте социально-экономического профиля школ данные различия исчезают.

✓ Школьная дисциплина, как правило, хуже, а количество прогулов чаще встречается в школах, в которых обучаются среднестатистические учащиеся-иммигранты; данные различия связаны с различиями по успеваемости и благополучию между учащимися-иммигрантами и учащимися, являющимися коренными жителями.

✓ Учащиеся-иммигранты чаще, чем учащиеся, являющиеся коренными жителями, становятся жертвами издевательств и предполагаемого несправедливого обращения со стороны учителей, что способствует возникновению различий в успеваемости и благополучии между учащимися, являющимися коренными жителями и учащимися-иммигрантами.

В ходе исследования, проведённого ОЭСР, разработана **концептуальная модель влияния** образовательной политики и практики на формирование академической, социальной, эмоциональной и мотивационной устойчивости учащихся из семей-мигрантов. Данная модель может быть использована представителями администрации школ, специалистами служб психолого-педагогического сопровождения в организации работы с детьми из семей-мигрантов (**рисунок 4**)[92, стр. 191].

Рисунок 4 – Влияние образовательной политики на формирование академической устойчивости учащихся из семей-мигрантов



В ходе исследования ОЭСР выявлено, что опыт иммиграции учащихся может иметь долгосрочные последствия наличия на академическую успеваемость некоторых мигрантов и благополучия учащихся в целом.

Для устранения рисков, связанных с иммигрантским происхождением, и поддержания академической устойчивости учащихся из семей-мигрантов педагогам и воспитателям необходимо знать личные истории своих учеников, выработать стратегии обсуждения с ними их прошлого опыта, владеть факторами влияния миграции на успеваемость, социальную интеграцию, а также на эмоциональное и психологическое благополучие учащихся. Учащиеся, имеющие опыт иммиграции, должны получать поддержку, которая поможет им реализовать свой потенциал. При этом педагогам необходимо проявлять осторожность при реализации планов поддержки учащихся, во избежание их стигматизации. Поддержка учащихся из семей-мигрантов будет способствовать разработке адекватных мер, принимаемых системами образования, для решения проблем неуспеваемости и неблагополучия учащихся в целом, а также помощи школам в реализации инклюзивной политики, с учётом индивидуальных потребностей учащихся.

Необходимо подчеркнуть, что несмотря на то, что системы образования, могут и должны выполнять значимую роль в повышении благосостояния учащихся из числа иммигрантов, для их успешной школьной и социальной

адаптации необходимо координирование совместных усилий систем образования, здравоохранения, социальной защиты, основанных на установлении партнерских отношений между школами, больницами, университетами и общественными организациями. Активное гражданское общество, поддерживающее национальные, региональные и местные учреждения, может облегчить доступ учащихся из семей иммигрантов, в том числе, находящихся в неблагоприятном положении, к школьному образованию, а также обеспечить его непрерывность [92].

В Докладе ОЭСР приводятся примеры образовательной политики и практики, разработанные в странах ОЭСР и ЕС, которые могут помочь учащимся с иммигрантским происхождением раскрыть свой академический потенциал, успешно адаптироваться в обществе, укрепить эмоциональную устойчивость и повысить мотивацию на дальнейшие достижения. Данные примеры могут использоваться представителями центральных и местных исполнительных органов образования, а также педагогами нашей страны при организации и создании условий для обучения и воспитания, психолого-педагогического сопровождения обучающихся из семей-мигрантов, с учётом действующего законодательства РК.

Предлагаем рассмотреть опыт канадских педагогов по поддержке обучающихся из семей-мигрантов. В Онтарио «Развитие благополучия детей и учащихся означает поддержку всего ребенка – не только академических достижений ребенка, но и его когнитивного, эмоционального, социального и физического благополучия» [93]. Содействие благополучию детей способствует успешному обучению учащихся в школе. Руководствам, предоставленным министерством, следуют окружные школьные советы. Например, Школьный совет округа Оттава–Карлтон (OCDSB) стремится расширить использование ресурсов для улучшения благосостояния всех учащихся к 2019 году [94]. Совет разработал концепцию благополучия в качестве руководства для школ и округа по обеспечению социально-эмоционального, когнитивного и физического благополучия учащихся [95], основные цели и задачи которой приведены ниже.

#### **Концепция «CHARM»**

Концепция «CHARM» позволяет оценить, в какой степени образовательная политика и практика страны поддерживают образовательное и социально-эмоциональное благополучие детей-иммигрантов. А именно, каким образом образовательная политика оценивает:

- 1) учёт совокупных неблагоприятных факторов;
- 2) использование целостного подхода;
- 3) понимание адаптации как динамического процесса;
- 4) определение развития отношений;
- 5) реализацию многоуровневого подхода [95].

Политический анализ концепции «CHARM» представлен на основе исследований устойчивости учащихся с особым интересом к выявлению политик, направленных на поддержку детей-иммигрантов (таблица 16) [95].

Таблица 16 – Структура анализа Концепции «CHARM» - Политические подходы

	<b>Концепция устойчивости</b>	<b>Политические подходы</b>
С Н	Совокупные невзгоды (C)	Выявление уязвимых групп
	Комплексный подход (A)	Согласованная и взаимодополняющая политика
A	Адаптация как динамический процесс (R)	Немедленная и непрерывная поддержка
R	Развитие отношений (M)	Выявление защитных факторов и факторов риска
M	Многоуровневый подход (M)	Участие семьи, школы и сообщества

В таблице 15 кратко представлены основные элементы концепции устойчивости и то, каким образом они могут быть внедрены в образовательные политики.

*Первым компонентом* концепции устойчивости является идея «совокупных невзгод», характеризующаяся подверженностью невзгодам и вероятностью их накопления. Согласно данной идее, уровень и глубина невзгод могут быть больше для одних детей, чем для других, в зависимости от их опыта, и, следовательно, некоторые дети могут быть более уязвимыми, чем другие. Учитывая это, существуют два способа понимания совокупных невзгод у детей-иммигрантов.

Во-первых, миграцию следует рассматривать в качестве невзгод в сочетании с другими видами, с которыми могут столкнуться дети. Наглядным примером является сочетание статуса мигранта с его социально-экономическим положением. По данным ОЭСР, дети иммигрантов, проживающие в семьях с низким социально-экономическим статусом, могут быть более уязвимыми, чем их сверстники [96]. Другие неблагоприятные факторы могут включать сексуальную ориентацию, религию, этническое происхождение, физические или умственные способности [97].

Во-вторых, политика должна применяться по-разному, в зависимости от миграционного опыта детей-иммигрантов. Например, политика может отличаться в отношении детей-иммигрантов первого и второго поколений или детей-беженцев и несопровождаемых детей. Следовательно, политический подход, основанный на совокупных невзгодах, должен идентифицировать эти различные уровни и комбинации невзгод для выявления уязвимых групп среди учащихся-иммигрантов и разработки соответствующей целенаправленной политики.

*Второй компонент* концепции устойчивости относится к «комплексному подходу» к благополучию детей. Это означает одновременное решение проблемы многомерного благополучия детей, а не фокусирование внимания только на одном измерении. Этот подход впоследствии требует политики, касающейся многоаспектного благополучия обучающихся-иммигрантов. А

именно, целостный подход одобряет политику, которая направлена не только на языковую подготовку и образовательные результаты обучающихся-иммигрантов, но и на те результаты, которые способствуют их эмоциональному благополучию и социальным отношениям со сверстниками и учителями и т.д. Эффективность целостного подхода зависит от взаимодополняемости и согласованности политики. Иными словами, политика, направленная на один параметр жизни детей, не должна негативно сказываться на их благополучии в другой области, или, с более позитивной точки зрения, политика, касающаяся различных сфер жизни, должна усиливать положительные эффекты друг друга. Например, политика и программы, направленные на эмоциональное благополучие обучающихся-иммигрантов, могут иметь положительные последствия также для их образовательных результатов. Целостный подход направлен на выявление таких ассоциаций.

*Третий политический подход* основан на идее о том, что «адаптация - это динамичный процесс» и что уровень адаптации детей может меняться с течением времени и в разных сферах жизни. Это подчеркивает политический подход, который оказывает немедленную и непрерывную поддержку обучающимся-иммигрантам. Другими словами, политика, направленная на повышение устойчивости, не может быть сосредоточена только на немедленном реагировании на потребности обучающихся-иммигрантов. Крайне важно, чтобы существовали механизмы контроля за образовательным, социальным и эмоциональным благополучием обучающихся-иммигрантов. Таким образом, можно наблюдать изменения с течением времени и определять потребности обучающихся-иммигрантов, которые появятся в среднесрочной и долгосрочной перспективе. Политика, имеющая долгосрочную перспективу и способная адаптироваться к потребностям обучающихся-иммигрантов, может способствовать повышению устойчивости обучающихся-иммигрантов более системным образом.

Четвёртым компонентом Концепции изучения устойчивости является теория «развития отношений», подчеркивающая центральную роль, которую факторы риска и защиты играют в формировании вероятности того, что дети смогут преодолеть первоначальное неблагоприятное положение. Учет развития отношений при разработке политики и практики, способствующих повышению устойчивости учащихся из семей-мигрантов, требует систематического выявления факторов риска и защиты. Страны с сильным акцентом на разработку политики, основанной на фактических данных, и те, которые требуют, чтобы политика проходила оценку воздействия и надлежащую оценку для определения экономической эффективности мероприятий, имеют больше возможностей для внедрения подхода к развитию отношений в образовательной политике, предназначенной для содействия долгосрочной интеграции и благополучию учащихся-иммигрантов. Политика и практика, явно рассматривающие устранение факторов риска и поощрение защитных факторов на различных уровнях (индивидуальном, семейном, школьном) в качестве способа повышения

устойчивости учащихся-иммигрантов, могут считаться высоко оцененными в аспекте развития отношений в концепции «CHARM».

Заключительным компонентом Концепции является *многоуровневый подход* в повышении устойчивости среди детей. В соответствии с концептуализацией защитных факторов и факторов риска, принятие многоуровневого подхода подчеркивает важность акцентирования внимания не только на ребенке, но и на его социальной сети и окружении. С данной точки зрения образовательная политика и программы должны объединять различные заинтересованные стороны (дети, их семьи, школьный персонал и более широкое сообщество) и способствовать сотрудничеству между субъектами, вовлеченными в жизнь детей-иммигрантов. Применение многоуровневого подхода при разработке образовательной политики лучше всего проявляется, особенно когда семьи не иммигрантов и члены более широкого сообщества участвуют в мероприятиях, способствующих развитию социальных отношений и интеграции детей-иммигрантов.

В целом, анализ Концепции «CHARM» позволяет определить, в какой степени страны способствуют повышению образовательной и социально-эмоциональной устойчивости иммигрантского населения, и подчеркивает, в какой области они могут добиться улучшений в части удовлетворения потребностей учащихся-иммигрантов и предоставления им лучших возможностей для достижения более высоких уровней адаптации в школьной жизни и за ее пределами.

Рассмотрев рекомендации по работе педагогов с детьми, имеющими трудности, связанными с языковыми и культурными факторами, широко используемые зарубежными коллегами, перейдем к отечественному опыту педагогов работы с детьми данной группы.

Изучив текущее состояние о детях-мигрантах, детях-беженцах, описанное в разделе 1 данного пособия, можно сделать вывод, что в стране уделяется большое внимание поддержке данной группе детей и их семьям.

По данным, представленным в Докладе о положении детей в Республике Казахстан [98], в 2021 году на учете в органах внутренних дел состояло 120 детей беженцев до 18 лет, в 2020 году – 144 ребенка. По данным Министерства внутренних дел, в 2021 году 14 146 детей выехали за пределы РК на постоянное место жительства. В стране также проживают 263 ребенка, не имеющих гражданства (*82 ребенка проживают в Алматинской области, 39 – г. Алматы, 28 – Восточно-Казахстанской области, 34 – Карагандинской*). Документы для данных детей могут быть оформлены при достижении ими 16-летнего возраста. Важно отметить, что в Казахстане дети-мигранты и дети, не имеющие постоянного места жительства, имеют возможность обучаться в школе по месту жительства.

Большое внимание в стране уделяется дерадикализации и реабилитации детей, прибывших из мест террористической активности, в частности, из Ирана и Сирии. К примеру, в 2020 году 520 детей, находившихся в зонах боевых действий в Сирии и Ираке, возвращены в Казахстан в ходе специальных гуманитарных операций «Жусан» и «Русафа» [99]. С детьми данной группы

проводится длительная реабилитационная работа квалифицированными педагогами-психологами, представителями органов опеки, попечительства управлений образований, правоохранительных органов. Большой вклад в проведение реабилитационных мероприятий вносят общественные организации. К примеру, в 2020 году в 14 регионах страны для реабилитации детей, вернувшихся из зон конфликта, функционировало 16 центров социально-психологической, правовой поддержки несовершеннолетних «Шанс» при общественном фонде «Право» [99]. Для закрепления компетенций в части проведения социальной реабилитации в отношении детей, пострадавших от террористической деятельности, Министерством образования и науки РК в 2020 году утверждены Правила и сроки социальной реабилитации детей, пострадавших от террористической деятельности (*приказ МОН РК № 382 от 4 сентября 2020 года*) [100].

Несмотря на проводимую в стране работу по поддержке детей из семей мигрантов и беженцев, имеются определённые трудности в адаптации данной группы детей. Так, в ходе исследования, проведённого при поддержке ЮНИСЕФ с целью изучения национальной политики страны по решению конкретных потребностей и проблем несопровождаемых и разлученных детей (НРД), затронутых миграцией, выявлены следующие трудности и сделаны выводы [101]:

1. Отсутствие статистических данных по несопровождаемым и разлученным детям (далее – НРД), затронутых миграцией, проживающих в Казахстане.

2. Разлучение ребёнка с родителями по причинам трудностей семьи, обусловленных социально-экономическими факторами (*поиск родителями работы, безработица, злоупотребление алкоголем, стремление детей к заработку в других городах для оказания посильной помощи семье*).

3. Слабая защищённость детей, находящихся в Центрах адаптации несовершеннолетних (далее – ЦАН), в сравнении с детьми, проживающими в интернатных организациях.

4. Эксплуатация детского труда (*работа в школьный период некоторых детей, проживавших временно с родственниками, друзьями или самостоятельно, несоответствие возраста детей для трудоустройства, опасные условия труда*).

5. Отсутствие документов у работающих детей из семей-мигрантов (*отсутствие паспортов, разрешения на въезд, пребывание и работу в РК, доверенности от родителей на пребывание в Казахстане, разрешения на работу от работодателей и т.д.*).

6. Отсутствие специалистов, подготовленных для реагирования на конкретные потребности НРД, в зависимости от характера разлучений с семьей.

7. Отсутствие модулей, связанных с защитой прав детей, затронутых миграцией, в программах подготовки социальных работников и других специалистов, таких как Пограничная служба.

8. Отсутствие чётких различий между терминами НРД, затронутыми миграцией и другими детьми в системе защиты прав детей.

9. Недостаточность разработанных протоколов социальных работников по обеспечению защиты основных прав детей в период разлучения с семьей.

10. Отсутствие единого кейс-менеджера, координирующего мониторинг хода ведения дел детей по мере их перемещения в рамках всей системы защиты прав детей и осуществляющего контроль за межведомственным взаимодействием.

11. Несоблюдение документирования процесса определения наилучших интересов ребёнка в некоторых случаях (*например, отсутствие среднесрочных и долгосрочных планов развития ребенка; отсутствие четких рамок или протокола, определяющих действия, необходимые для принятия долгосрочных решений для детей, затронутых миграцией*)

По итогам исследования ЮНИСЕФ выработаны следующие рекомендации для государственных и негосударственных органов, занимающихся вопросами детей, затронутыми миграцией, а также представителей организаций образования, социальной защиты и здравоохранения [101]:

### **1. Сбор данных о несопровождаемых и разлученных детях**

✓ Увеличение собираемых статистических данные о НРД в ЦАН путём создания общей базы данных, позволяющей производить ввод идентичных статистических показателей, связанных с возрастом, полом, гражданством и причинами поступления ребёнка, и категорий ответов.

✓ Обеспечение регистрации всех детей при пересечении границы, независимо от возраста путём фиксирования информации о пересечении границы, для последующего воссоединения с лицом, с которым он пересекал границу.

### **2. Законодательные и административные изменения**

✓ Проведение мониторинга видов документов, которые дети фактически должны предоставить в пунктах пересечения границы (в т.ч., контроль над соблюдением требований к оформлению документов на границе).

✓ Разрешение детям самостоятельно регистрироваться по месту жительства (прописка) (поддержка детей в их самостоятельной, при невозможности регистрации родителем или иным законным представителем).

✓ Создание и развитие прямых каналов сотрудничества между органами по защите прав детей в Казахстане и иностранными органами власти в целях облегчения документирования родителей и детей.

### **3. Совершенствование системы социальной защиты в целях профилактики**

✓ Проведение анализа стратегий компенсации системы социальной защиты в Казахстане затрат на воспитание детей и оценивание ошибок адресности программ социальной защиты, ориентированных на детей/семью.

✓ Оценка реализации программ, разработка пассивной и активной политики рынка труда для оказания помощи родителям в преодолении

*экономических трудностей (например, переподготовка или консультирование родителей по вопросам поиска работы).*

✓ *Повышение доступа к социальным услугам для улучшения функционирования семьи и преодоления трудностей во избежание ненужного разлучения семей (перенаправление в социальные службы, предоставляющие финансовую поддержку, психологические консультации семье, в т.ч., консультирование по решению проблем, связанных с зависимостью).*

#### **4. Совершенствование краткосрочных решений**

✓ *Изучение вопроса о том, почему родители не выдают доверенности на оформление временного ухода за своими детьми (оформление доверенности временному опекуну ребенка)*

✓ *Проведение исследований причин неохотного оформления родителями доверенности на временный уход за своими детьми.*

✓ *Оформление официальной родственной опеки, вместо помещения в ЦАН.*

✓ *Оценка реализации и разработки структуры служб альтернативного ухода на базе сообщества (системы общинного ухода, позволяющие детям оставаться в местах, в которых у них уже имеются налаженные социальные и культурные связи и где они могут продолжать учиться в своих школах).*

#### **5. Совершенствование долгосрочных решений**

✓ *Инвестирование в деинституционализацию альтернативного ухода (принятие дополнительных мер по развитию альтернативных семейных или общинных форм ухода).*

✓ *Разработка методологии составления и выполнения индивидуальных среднесрочных и долгосрочных планов ухода (планы должны разрабатываться социальными педагогами или социальными работниками, с участием других специалистов (педагоги-психологи, учителя) и самих детей).*

✓ *Введение в штат организации образования должности кейс-менеджера для повышения эффективности, действенности и систематического характера предоставляемых услуг [101].*

Помимо вышеуказанных рекомендаций, полученных в ходе изучения передового мирового и отечественного педагогического опыта, вниманию педагогов, администрации организации образований, представителей государственных и негосударственных органов, общественных организаций представляется региональный опыт психолого-педагогического сопровождения обучающихся с трудностями, связанными с экономическими, культурными, языковыми, опыт работы общественных организаций РК, занимающихся вопросами детей, находящихся в миграционных процессах.

*Опыт КГУ «Карагандинская областная психолого-медико-педагогическая консультация» (далее – ПМПК)*

Руководство и специалисты ПМПК г. Караганда уделяют большое внимание выявлению и оцениванию особых образовательных потребностей у детей мигрантов при оказании государственной услуги «обследование и

оказание психолого-медико-педагогической консультативной помощи детям с ограниченными возможностями».

В соответствии с Типовыми правилами деятельности специальных организаций образования [102], ПМПК – «организация образования, осуществляющая обследование и консультирование детей, оценку особых образовательных потребностей и специальных условий для получения образования, определение образовательной программы, а также направляющей на специальную психолого-педагогическую поддержку детей с ограниченными возможностями». Несмотря на то, что в соответствии с типовыми правилами деятельности ПМПК, правилами оценки особых образовательных потребностей и организации психолого-педагогического сопровождения [74, 75, 102], выявлением, оценкой и удовлетворением особых образовательных потребностей детей-мигрантов должны заниматься службы психолого-педагогического сопровождения организаций образования (детского сада или школы), специалисты ПМПК г. Караганда отмечают, что дети данной группы приходят на обследование в ПМПК.

Цель обследования ребенка-мигранта в ПМПК, по мнению специалистов ПМПК г. Караганда, дать оценку его особых образовательных потребностей, определить образовательную программу и условия обучения. Для определения типа образовательной программы мультидисциплинарная команда специалистов проводит обследование ребенка, определяет вербальный и невербальный интеллект, общие и школьные знания, умения и навыки. Специалисты ПМПК признают, что в ходе обследования могут возникнуть следующие риски:

- Неточное, ошибочное определение уровня вербального интеллекта в связи с трудностями в изложении мыслей на одном из языков обследования (*на обследовании в ПМПК используется казахский язык или русский язык*).

- Возникновение проблем при установлении контакта специалиста и ребенка по причине незнания языка.

- Пользуясь возможностью оказания помощи в переводе языка обследования, родители дают прямые подсказки своему ребенку на вопросы специалиста (*если специалисты просят такой помощи родителей*).

- Непонимание самими родителями смысла заданий для перевода ребенку.

Цель работы каждого специалиста ПМПК заключается не только в нивелировании вышеуказанных рисков при проведении обследования, но и в предупреждении неверного понимания итогового заключения родителями. Для этого, в заключение рекомендуется включить все необходимые условия для обучения конкретного ребенка, в соответствии с его особыми образовательными потребностями, согласно действующим нормативным правовым документам.

В практике работы КГУ «Карагандинская областная психолого-медико-педагогическая консультация» имеется опыт работы с детьми, имеющими расстройства социального функционирования (*у 15 детей имеют признаки мутизма*).

В соответствии с Международной классификацией болезней 10-го пересмотра (МКБ 10) «элективный мутизм» (F – 94.0) «характеризуется выраженной эмоционально обусловленной селективностью в речи: ребенок показывает языковые навыки в одних ситуациях и не в состоянии говорить в других (определенных) ситуациях. Расстройство обычно ассоциируется с заметными личными особенностями, исключая социальное беспокойство, замкнутость, восприимчивость или сопротивляемость» [103].

Для того чтобы педагогу распознать у обучающихся элективный мутизм, ему необходимо обратить внимание на то, что ребенок не разговаривает в классе, в школе, не поддерживает диалог ни с учителем, ни с детьми, при этом у него нет особенностей в строении и/или функционировании речевого аппарата, нормативный слух, и он свободно говорит дома. Так может продолжаться долгое время. В практике ПМПК имелись случаи, когда ребенок вначале говорил в школе, однако после некоторых событий, иногда не понятных взрослым, прекращает вербальное общение.

В связи с такой ситуацией у ребёнка возникают множественные трудности в обучении. Во-первых, не все педагоги вначале понимают, что с ним происходит и начинают активно давить на него, чем усугубляют ситуацию. Во-вторых, дети вслед за учителями начинают всячески оскорблять и унижать такого одноклассника, который становится жертвой буллинга. В-третьих, родители также теряются, иногда применяют неадекватные способы воспитания. Все эти условия способствуют еще большей вероятности появления у ребенка мутизма.

*Рекомендации педагогов ПМПК г. Караганда специалистам ПМПК:*

Перед специалистами ПМПК при обследовании ребенка с проявлениями мутизма возникают следующие задачи:

1. Определение уровня интеллектуального развития, при котором могут возникнуть некоторые затруднения, особенно в аспекте определения вербального интеллекта. Так как ребенок не говорит в обществе, то и на обследовании он тоже обычно не говорит. К примеру, при проведении методики «Исключение лишнего», ребенок может показать (*в зависимости от возраста*) на лишний предмет или лишнее слово, но объяснить по какому признаку он это сделал (*по существенному, функциональному или случайному*) не сможет. При этом определение признака, по которому исключили слово, является важной диагностической составляющей.

2. Определение уровня чтения и пересказа, которые также затруднены. Причина может лежать в том, что ребенок может написать главную мысль прочитанного при условии, если он уже овладел письменной речью. В случае, если это обучающийся 1-го класса, данная возможность исключается.

3. Подготовка коллегиального заключения ПМПК, включающего в себя рекомендации по образовательной программе и особым образовательным потребностям ребёнка.

Необходимо отметить, что при обследовании ребёнка из семей мигрантов, также как и при обследовании других детей, специалистам ПМПК необходимо

основываться на социально-педагогической модели особых образовательных потребностей, а не на медицинской.

*Опыт общественных организаций по работе с детьми в миграционных процессах.* С 20 апреля 2020 года по 20 ноября 2021 года реализована программа «Защита детей в миграционных процессах в Казахстане» при поддержке Европейского Союза и ЮНИСЕФ в Казахстане. По итогам реализации программы было разработано Руководство по межведомственной координации модели услуг по защите прав детей в миграционных процессах [104]. Большую помощь в разработке данного пособия оказал Комитет по охране прав детей Министерства просвещения Республики Казахстан, который курирует работу местных исполнительных органов по работе с детьми из семей мигрантов, а также Казахстанское международное бюро по правам человека и соблюдению законности (г. Астана), общественные Фонды «Правовой центр женских инициатив «Сана Сезім» (г. Шымкент), «Центр социально-психологической реабилитации и адаптации для женщин и детей «Родник» (г. Алматы).

Вниманию педагогов предлагается опыт работы данных общественных организаций с детьми в миграционных процессах, предоставленный в ходе заседаний рабочих групп Центра инклюзивного образования при разработке данных методических рекомендаций. Данный опыт включает в себя трудности, встречающиеся в практике работы специалистов данных организаций при оказании комплексной поддержки детям-мигрантам, успешные истории кейсов, рассмотренных данными общественными организациями, перечень государственных органов, НПО и международных организаций, оказывающих помощь жертвам торговли людьми, а также рекомендации государственным и негосударственным органам, организациям образования по работе с детьми и семьями, находящимися в миграционных процессах.

#### *Опыт ОФ «Родник»*

В ходе реализации программы «Защита детей в миграционных процессах в Казахстане» в период с 20 апреля 2020 года по 15 ноября 2021 года ОФ «Родник» г. Алматы было охвачено комплексной помощью 57 семей, 111 зарегистрированных несопровождаемых детей и детей, разлученных с семьями в приграничных ситуациях.

В ходе работы специалисты ОФ «Родник» столкнулись с разного рода трудностями, такими, как:

1. По разным причинам мигранты своевременно не продлевают регистрацию иностранного лица, вследствие чего они привлекаются к административной ответственности. Мигранты не платежеспособны, ЮНИСЕФ не покрывает административные штрафы, ОФ «Родник» не может изыскать других источников покрытия штрафов. Имеются риски для мигрантов оказаться в нелегальном поле и быть выдворенными из страны на срок до 5 лет;

2. Многие семьи, кому оказывается помощь, находятся в трудной жизненной ситуации и нуждаются в гуманитарной помощи. Средств, выделенных ЮНИСЕФ для данной услуги, недостаточно, ОФ «Родник» изыскивает другие возможности, но источники всегда не стабильны;

3. В виду карантинного режима в стране и соблюдения норм безопасности как сотрудников, так и бенефициаров, проведение бесед с несовершеннолетними детьми в очной форме стало практически невозможно. Местами сотрудники Фонда переходят на формат онлайн режима.

4. В процессе реализации проекта выявились ряд проблем медицинского характера: услуги родовспоможения для иностранных граждан платные, мигранты вынуждены рожать в домашних условиях, что в последствии затрудняет идентифицировать и задокументировать ребенка.

5. Услуга получения ПЦР теста финансово не доступно для мигрантов, что может привести к риску заболевания COVID-19.

6. Отсутствует единый алгоритм установления личности иностранного гражданина, в случае если он был рожден вне медицинской организации и своевременно не получил документы. Ситуация усложняется, если недокументированное лицо становится родителем и круг уязвимости расширяется.

Для преодоления вышеуказанных трудностей ОФ «Родник» предлагает следующие пути решения для государственных и негосударственных органов, организаций образования, социальной защиты, здравоохранения:

1. Информирование мигрантов о рисках и последствиях несоблюдения закона РК «О миграции населения»;

2. Обсуждение с ЮНИСЕФ возможности увеличения статьи гуманитарной помощи, в том числе оплаты ПЦР теста на коронавирусную инфекцию COVID-19;

3. Привлечение адвокатов и правозащитные организации для оказания помощи мигрантам;

4. Разработка четкого алгоритма действий по документированию как внутренних, так и внешних мигрантов;

5. Подключение партнерских организаций, таких как Казахстанское международное бюро по правам человека и соблюдению законности (КМБПЧ) и Управление Верховного комиссара ООН по делам беженцев (УВКБ ООН) для максимально качественного оказания юридических услуг бенефициарам, а также, с целью оплаты консульских взносов и штрафов.

Следующие рекомендации по работе с детьми в миграционных процессах представлены из опыта работы *общественного Фонда «Правовой центр женских инициатив «Сана Сезім» (г. Шымкент)*:

Предложения ОО ПЦЖИ «Сана Сезім» по внесению изменений и дополнений в некоторые приказы и законодательные нормы по улучшению ситуации детей с особыми образовательными потребностями.

#### *Проблема № 1*

Основной проблемой адаптации детей в миграционных процессах, а также детей «возвращенцев» в школах Казахстана – это незнание языка страны пребывания в первый год обучения. Дети-мигранты, плохо знающие язык, часто зачисляются в класс не по возрасту и испытывают дополнительные психологические трудности, в сравнении с более младшими одноклассниками,

хотя по другим школьным предметам (например, «Математика», «Биология» и др.) они могут быть вполне подготовленными.

*Рекомендация:*

Рассмотреть и включить возможность дополнительных бесплатных языковых курсов в школах регионов Казахстана, где больше всего преобладают дети мигрантов и возвращенцев. В настоящее время реализуется пилотный проект образовательной инициативы «Akelius» в трех городах Казахстана (Астана, Алматы, Шымкент), в рамках которого охватывается 6 уровней грамотности среди детей, подверженных миграционным процессам (*переезжающих детей, детей-беженцев и детей мигрантов, детей из этнических и языковых меньшинств, детей, вернувшихся из зон боевых действий*). Рассмотреть возможность внедрения данной программы в Казахстане на постоянной основе.

*Проблема № 2*

Недокументированные дети, в том числе дети мигрантов, «возвращенцев», которые не имели возможности посещать школы по ряду *причин (отсутствие документов, ИИН)* зачисляются в класс не по возрасту либо вообще не зачисляются администрациями школ города Шымкент. На практике ОО ПЦЖИ «Сана Сезім» сталкивался, когда ребенок 9 лет зачисляется в первый класс, в котором обучаются дети 6 лет. Подобная практика в последующем может вызвать психологические последствия у детей-мигрантов из-за возрастной разницы. Либо администрация школ не владеет информацией об обязательствах страны, подписавшей Конвенцию ООН «О правах ребенка», в связи с этим не берёт на себя ответственность за осуществление приема детей в общеобразовательный процесс.

*Рекомендация:*

Проведение тренингов для администрации дошкольных организаций и организаций среднего образования о существующей норме Конвенции и обеспечение необходимости получения среднего образования детьми по месту проживания до тех пор, пока процесс документирования завершится.

*Проблема № 3*

Вовлеченные в процесс миграции дети – самая уязвимая категория мигрантов. Ввиду индивидуально-типологических и возрастных особенностей, в особенности, при отсутствии родительской опеки, регистрации рождения или отсутствии гражданства они испытывают наибольший, фактически, двойной, по сравнению с взрослыми, риск быть подверженными насилию, трудовой эксплуатации, задержанию.

*Рекомендация:*

1. МИО рассмотреть вопрос о создании на постоянной основе базы данных детей мигрантов и детей, находящихся в трудной жизненной ситуации.

2. На постоянной основе проводить мониторинг по выявлению детей мигрантов, оказывать им и их семьям социальную и правовую помощь.

*Проблема № 4*

В период пандемии дети мигрантов, дети без ИИН испытывали трудности при дистанционной форме обучения, ввиду отсутствия компьютерной техники, необходимой при обучении в онлайн-режиме. В 2020 году дети мигрантов не получали школьную технику, основным инструментом обучения являлся мобильный телефон (*при наличии*). Зачастую с такой проблемой сталкивались многодетные семьи мигрантов, семьи с низким доходом или утратившие работу. Одного и два телефона было недостаточно для обучения, если в семье имелось более двух детей.

*Рекомендация:*

Необходимо усилить контроль за соблюдением права детей мигрантов, детей без документов, удостоверяющих их личность, в доступе к образованию с тем, чтобы они не выпадали из правового поля.

*Проблема № 4*

У семей мигрантов либо семей, в которых имеются недокументированные члены семьи (дети), отсутствует доступ к социальным и медицинским услугам в государственных учреждениях, так как услуги для них оказываются только на платной основе. Таким образом, они подвергаются риску нанести вред своему здоровью и здоровью детей, если не имеют возможности произвести оплату за медицинские услуги, занимаясь самолечением в домашних условиях. Имеются случаи, когда недокументированные женщины-мигрантки рожают детей в домашних условиях, и факт рождения ребенка не фиксируется своевременно, что усложняет в дальнейшем процедуру документирования.

*Рекомендация:*

МИО необходимо рассмотреть данную проблему и принятое решение закрепить в необходимых документах для исполнения администрациями медицинских организаций. Усилить контроль за выполнением данного решения, чтобы право доступа к медицинским услугам было реализовано, несмотря на статус ребенка.

*Проблема № 5*

Дети мигрантов и недокументированные дети без ИИН не включены в национальную образовательную базу данных, поэтому данных детей не могут зачислить в школу официально.

*Рекомендация:*

Необходимо включить детей мигрантов и недокументированных детей без ИИН в национальную образовательную базу данных Министерства просвещения РК. В национальной образовательной базе данных автоматизирован сбор данных для административных отчетов, заполнявшихся вручную и собиравшихся по цепочке: «организация образования – отдел образования – управление образования – МОН РК».

Положительным примером поддержки детей-мигрантов является опыт деятельности общественных фондов ОО ПЦЖИ «Сана Сезім», ОФ «Родник» в партнерстве с государственными органами. Нами рассмотрены различные кейсы из истории детей, которые благодаря гуманитарной, материальной и юридической помощи со стороны данных общественных фондов с привлечением

государственных органов смогли преодолеть трудности и обрести счастье (помощь в документировании, трудоустройстве родителей, воссоединении с семьей, возвращении на Родину, установление отцовства через судебные органы и проведение генетической экспертизы, получение социальных пособий по рождению и уходу за ребенком, психологическая помощь и др.).

Ниже приводится перечень данных государственных органов, НПО и международных организаций, которые оказывают помощь жертвам торговли людьми. Данная контактная информация будет полезна педагогам, администрация школ для получения правовых, социальных, психологических и иных услуг по поддержке детей в миграционных процессах (таблица 17).

№ п/п	Местонахождение	Наименование и контактные данные
<b>Государственные организации</b>		
1	г. Астана, проспект Тауелсиздик, 1	Министерство внутренних дел Республики Казахстан Телефон доверия 1402
2	г.Астана, проспект Мәңгілік ел, 14	Генеральная прокуратура Республики Казахстан Телефон доверия 115
3	г. Астана, пр. Мәңгілік ел 8, Дом министерств, 6 подъезд	Министерство труда и социальной защиты населения Республики Казахстан Телефоны доверия: +7 (7172) 74-34-91- по вопросам нарушения законодательства в сфере трудовых отношений; +7 (7172) 74-34-51 - по вопросам нарушения законодательства в сфере этической миграции;
4	г. Астана, пр. Мәңгілік ел 8, Дом министерств, 5 подъезд	Министерство здравоохранения Республики Казахстан Телефон доверия + 7 (7172) 74-39-80, 74-37-27
5	г. Астана, пр. Мәңгілік ел 8, Дом министерств, 15 подъезд	Уполномоченный по правам человека в Республике Казахстан, Национальный центр по правам человека находятся по адресу: Телефон: +7 (7172) 74 01 69
<b>Неправительственные организации, работающие в сфере борьбы с торговлей людьми</b>		
1	г. Астана, пр-кт Абая, д. 92, корп. 3	Частный фонд «Коргау-Астана»

		тел.: +7 7172 30 60 73 или 1409 – <b>руководитель Рыль Анна Игоревна</b>
2	г. Алматы, мкр. Алмагуль, д.27, оф.58	Общественный фонд «Родник» тел.: + 7 7273 96 19 38 – <b>руководитель Балабаева Нина Николаевна</b>
3	Алматинская область, г. Талдыкорган ул. Каблиса жырау, 127	Общественное объединение "Талдыкорганский региональный центр поддержки женщин" тел.: +7 777 35 85 753 – <b>руководитель Нурмуханова Жанар Болатовна</b>
4	Актюбинская область, г. Актобе Проспект Абилкайыр хана, 65в 2 этаж; 5 кабинет	Филиал Казахстанского международного бюро по правам человека и соблюдению законности тел.: +7 701 32 88 002 – <b>руководитель Гольцварт Ирина Александровна</b>
5	Актюбинская область, г. Актобе, пр. Абилкайыр хана 1, кв. 29	Частное учреждение «Дәріс» тел.: +7 702 423 97 36 – <b>руководитель Острецова Татьяна Петровна</b>
6	Актюбинская область, г. Актобе, ул. Маяковского, 9	Общественная объединение «Малика» тел.: +7 705 713 06 14 – <b>руководитель Карабалина Динара</b>
7	Атырауская область, г.Атырау, проспект Азаттык 171/А,38	Общественное объединение «Мегаполис» тел.: +7 771 341 45 68 – <b>руководитель Гайгородова Елена Владиславовна</b>
8	Восточно-Казахстанская область, г. Усть-Каменогорск, ул., Бульвар Гагарина 20	Общественное объединение Центр развития и адаптации «Феникс» тел.: +7 777 296 12 96, 8 775 887 78 55 – <b>руководитель Ахметкалиева Назигуль Маташевна</b>
9	Восточно-Казахстанская область, г. Усть-Каменогорск, ул. Новаторов, 4, кв. 54	Частный фонд «Катализатор прогресса» тел.: +7 777 658 23 33

		<b>руководитель Утегенова Меруерт Еркиновна</b>
10	Жамбылская область, г.Тараз ул. А.Аскарова, д. 90 «а»	Общественное объединение «Болашак» тел.: +7 702 560 37 02 – <b>руководитель Калиева Галина Зейнуллаевна</b>
11	Западно-Казахстанская область, г.Уральск, ул. Достык- Дружбы 215, офис 306	Филиал Казахстанского международного бюро по правам человека и соблюдению законности тел.: +7 701 68 777 06, 7 777 246 75 00, 7112 50 82 29 – <b>руководитель Кочетков Павел Михайлович</b>
12	Западно-Казахстанская область, г. Уральск ул. Гумара Караша, 29	Общественное объединение «Региональный центр поддержки женщин» тел.: +7 778 000 87 11 – <b>руководитель Сахметова Сагида Шукановна</b>
13	Карагандинская область, г. Темиртау проспект Комсомольский, 20 – 33	Общественный фонд «Кайсар» (г. Темиртау) тел.: +7 7213 91 96 10, сот.: + 7 707 254 24 55, +7 707 703 42 59 – <b>руководитель Тарабукина Оксана Юрьевна</b>
14	Карагандинская область, г. Караганда, ул. Кривогуза 3	Общественное объединение «Мир добра» (г.Караганда) тел.: +7 701 512 89 75 – <b>руководитель Абрамова Татьяна Александровна</b>
15	Костанайская область, г. Костанай, ул. 5 Апреля 67 (3 подъезд)	Костанайский филиал общественного объединения "Казахстанская ассоциация по половому и репродуктивному здоровью (КМПА)" тел.: +7 7142 53 22 35 – <b>руководитель Косюк Нина Борисовна</b>
16	Кызылординская область, г. Кызылорда, ул. Труд, 1	Общественное объединение «Общество женщин-малых предпринимателей»

		тел.: +7 701 664 47 91 – <b>руководитель Сыздыкова Салтанат Елеусизовна</b>
17	Мангистауская область, г. Актау, 3 «б» мкр. Д. 16, БЦ «Инкар», офис 304	Общественное объединение «Мейерим» тел.: +7 7292 54 51 68 – <b>руководитель Муха Александр Викторович</b>
18	Мангистауская область, г. Актау 34 мкрн, Областной центр крови, 313 А каб.	Общественное объединение «Әсер» тел.: +7 702 301 87 17 – <b>руководитель Жакаева Гульнар Базарбаевна</b>
19	Павлодарская область, г. Павлодар, ул. Кутузова, 42/2	Общественное объединение инвалидов ««Самал» реабилитационный центр» тел.: +7 7182 68 29 39, 68 28 63 – <b>руководитель Багненко Зинаида Дмитриевна</b>
20	Северо-Казахстанская область, г. Петропавловск, ул. Сутюшева 17, кв 30	Общественное объединение «Центр Поддержки женщин» тел.: +7 7152 52 98 86, сот.: + 77057566256, 7 777 504 77 73 – <b>руководитель Орлова Алина Геннадьевна</b>
21	г. Шымкент, ул. Перова, дом 19	Общественное объединение Правовой центр женских инициатив «Сана Сезім» тел.: +7 701 113 00 77 – <b>руководитель Хасанова Шахноза Кулабдулаевна</b>
<b>Международные организации</b>		
1	г.Астана ул. Мамбетова, 14,	Субрегиональное координационное бюро Международной организации по миграции (МОМ) для Центральной Азии Тел .: +7 (7172) 69 65 53
2	г.Алматы ул. Байзакова, 303,	Субрегиональное координационное бюро Международной организации по миграции

		(МОМ) по Центральной Азии Тел.: +7 (727) 258 26 43
3	г. Астана ул. Бейбитшилик, 10а, Блок 1	Представительство Детского фонда ООН (ЮНИСЕФ) в Казахстане Тел.: +7 (7172) 32 29 69, 32 28 78, 32 17 97
4	г. Алматы ул. Байзакова 303, здание ООН, офис ЮНИСЕФ, 6 этаж	Представительство субрегионального офиса Детского фонда ООН (ЮНИСЕФ). Тел.: +7 727 258 26 43, 258 26 37
5	г. Астана ул. Бейбитшилик	Офис программ ОБСЕ в Астане Офис: +7 7172 580070
6	г. Астана ул. Мамбетова 14,	Офис Программы развития ООН / Представительство ООН в Астане тел.: 7 7172 696 550
<b>Горячие линии</b>		
1	На всей территории Казахстана	Горячая линия по борьбе с торговлей людьми 11616 8 8000 8000 15
2	На всей территории Казахстана	Национальный телефон доверия для детей и молодежи 150
3	На всей территории Казахстана	Бесплатная линия по защите прав детей 111

Другим важным документом, рекомендованным для работы с детьми в миграционных процессах, является резолюция конференции «Защита детей в миграционных процессах», прошедшая 27 мая 2022 г. в г. Алматы.



*Резолюция конференции «Защита детей в миграционных процессах», 27 мая 2022 г., г. Алматы*

Детский фонд ООН (ЮНИСЕФ) в Казахстане, Уполномоченный по правам человека в РК, Комитет по охране прав детей Министерства образования и науки РК, другие уполномоченные государственные органы и общественные организации при финансовой поддержке Европейского Союза в период 2017-2022 годы совместно реализовали программу «Защита детей в миграционных процессах в Казахстане» (далее – Программа).

За время реализации программы Казахстан значительно усилил доказательную, законодательную и методологическую базу по работе с семьями и детьми в миграционных процессах. Казахстан поддержал Глобальный договор о безопасной, упорядоченной и легальной миграции (ГДМ), вошел в созданную Сеть Агентств ООН по Миграции. Был подготовлен очередной национальный обзор по имплементации Глобального договора и в марте текущего года направлен в Секретариат сети ООН по миграции. Республикой Казахстан был разработан проект Концепции миграционной политики на 2022-2026 годы.

В рамках реализации Программы отмечается ряд важных достижений, коснувшихся непосредственно детей и специалистов:

- 1273 ребенка в миграционных процессах получили защитные, социальные, правовые и психологические услуги, оказанные государственными Центрами поддержки детей (далее ЦПД) и общественными организациями (далее ОО) в городах Астана, Алматы, Шымкент и Туркестанской области. Для оказания защитных услуг были разработаны и апробированы методология и инструментарий для ЦПД, ОО и межсекторального сотрудничества;

- значительно укрепились законодательство и система, направленные на обеспечение права ребенка на регистрацию рождения. В 2019 году Казахстаном при консультации с ЮНИСЕФ и УВКБ были внесены важные поправки в Кодекс о браке (супружестве) и семье, которые позволили регистрировать детей, рожденных от матерей, у которых отсутствуют документы. За 3 года благодаря действию поправки 1500 детей, рожденных в медицинских учреждениях, получили документы о рождении;

- повышен кадровый потенциал специалистов, работающих с детьми в миграции. Всего обучено 630 специалистов, работающих с детьми в миграционных процессах, и 350 обучающихся социальным профессиям. Подготовлен онлайн-курс для специалистов по работе с детьми в миграционных процессах, основанный на международных стандартах.

По итогам реализации Программы, проведенного детального анализа действующего законодательства в области миграции, а также пилотирования защитных услуг, рекомендуются следующие основные рекомендации, реализация которых позволит Республике Казахстан укрепить систему и механизмы защиты прав детей в миграционных процессах согласно Конвенции ООН о правах ребенка и ГДМ.

#### *Регистрация рождений*

- 1) Упростить правила предоставления документальных доказательств для регистрации рождения ребенка для того, чтобы гарантировать, что отсутствие медицинского свидетельства о рождении или официальных

документов, удостоверяющих личность, не являлось препятствием для немедленной регистрации рождения ребенка государственными органами Республики Казахстан. Важно обеспечить документирование рождения детей, рожденных вне медицинских учреждений от матерей, не имеющих документы, удостоверяющие личность.

#### *Доступ к услугам*

2) Необходимо обеспечить условия для того, чтобы все дети, независимо от их (или их родителей или их законных представителей) национальности, гражданства, миграционного статуса и статуса пребывания или отсутствия такового, имели доступ к услугам раннего развития, образования, здравоохранения, социальной защиты на равной основе с детьми, являющимися гражданами Республики Казахстан.

#### *Защита детей*

3) Распространить практику оказания защитных услуг детям в миграционных процессах на основе протестированной при поддержке ЮНИСЕФ модели во всех регионах страны. Сохранить практику проведения координационных советов на местах.

4) Рассмотреть возможность запрета на помещение детей в учреждения закрытого типа, Центры поддержки детей, исключительно на основании их статуса пребывания, миграционного статуса или отсутствия такового.

5) Минимизировать случаи разлучения ребенка в миграционных процессах с семьей. В тех случаях, когда рассматривается вопрос об изъятии ребенка в миграционных процессах из семьи из-за отсутствия доказательств родительства, следует проводить идентификацию родительства в соответствии с международными стандартами, и в исключительных случаях проводить тест ДНК для установления родства в целях документирования и воссоединения с семьей. В целях обеспечения прав ребенка на имя, регистрацию рождения и семью, важно возложить расходы на проведение ДНК тестирования на уполномоченные органы.

6) Рекомендуется обновить функции уполномоченного органа по защите детей в миграционных процессах. Важно, чтобы они включали в себя организацию и проведение оценки возраста, оценку ситуации и определения наилучших интересов ребенка, с учетом его мнения на каждом этапе. Это позволит улучшить процедуры розыска и воссоединения разлученных или несопровождаемых детей с кровными семьями, при отсутствии такой возможности предусмотреть альтернативное помещение в семейный уход.

#### *Детский труд, эксплуатация и торговля детьми*

7) Требуется прямо предусмотреть уголовную ответственность за все наихудшие формы детского труда согласно определению этого термина в Конвенции МОТ № 182, а именно: рабство; обычаи, сходные с рабством, включая долговую кабалу; принудительная или обязательная вербовка детей для использования их в вооруженных конфликтах; принудительный или обязательный труд; использование, вербовка или предложение ребенка для занятия противоправной деятельностью.

8) Необходимо устранить положение, согласно которому лицо, совершившее уголовное правонарушение, может быть освобождено от уголовной ответственности за торговлю детьми (а также за любые преступления против детей, затронутых миграцией).

*Уголовная и административная ответственность*

9) Обеспечить недопустимость задержания, административной ответственности и применения санкций в отношении детей в возрасте от 16 лет на основании их миграционного статуса или его отсутствия или за нарушение миграционного законодательства.

10) Необходимо обеспечить право всех детей, затронутых миграцией, формировать собственное мнение, право быть заслушанными в ходе касающегося его или ее гражданского судопроизводства независимо от возраста, а также право на независимого посредника и бесплатную юридическую помощь.

*Межведомственное и межстрановое сотрудничество*

13. Ратифицировать Конвенцию ООН о защите прав всех трудящихся-мигрантов и членов их семей.

14. Укрепить межведомственное и междисциплинарное сотрудничество между органами РК и зарубежными странами с целью обеспечения оценки и определения наилучших интересов перемещающихся детей.

15. Усилить контроль при проверке документов в случаях пересечения границы детьми, особенно в сопровождении взрослых, не являющихся родителями.

*Укрепление данных*

11. Улучшить статистический мониторинг количества детей мигрантов в Казахстане, в том числе въезжающих в Казахстан, либо в качестве независимых мигрантов, либо в качестве перемещающихся с другими взрослыми. В настоящее время въезд детей в возрасте до 7 лет в Казахстан не регистрируется на границе. Кроме того, детям в возрасте до 16 лет не выдаются документы, удостоверяющие личность, а детям-иностранцам не может быть выдан вид на жительство в Казахстане до достижения 16-летнего возраста. Ограниченные административные процессы не позволяют отследить нахождение и перемещение детей-мигрантов в Казахстане, даже детей, въезжающих в страну с родителями, которые полностью соблюдают закон.

12. Организовать четкий статистический учет мигрантов, временно пребывающих в Казахстане, с разбивкой по целям приезда (обязательно учитывать трудовых мигрантов), наличие детей, приехавших с ними, а также учет детей, самостоятельно пересекающих границу в целях трудоустройства. Ясный и стабильный учет позволит отслеживать время их нахождения в стране, род занятий и место жительства.

Свод рекомендаций, представленный в данной главе, педагогические основы трудностей в обучении детей, обусловленных экономическими, языковыми и культурными трудностями в обучении, мировой и отечественный опыт работы педагогов и специалистов с данными группами детей позволит администрации, педагогам, специалистам служб психолого-педагогического

сопровождения, организаций образования, представителям государственных и негосударственных органов, общественным организациям повысить теоретические и практические навыки, планировать дальнейшую работу по реализации прав всех детей на получение качественного образования и защиту прав, регламентированных международными документами, ратифицированными Республикой Казахстан.

## Заключение

Совершенствование качества образовательной среды выступает важнейшим направлением деятельности общеобразовательных школ, поскольку одним из приоритетов образовательной политики Казахстана на сегодняшний день является обеспечение условий для формирования в школах атмосферы, которая позволит создать и развивать в школе «включающую» образовательную среду для всех членов школьного сообщества. Новая школа – это школа для всех.

В любой школе должна быть обеспечена успешная социализация всех детей с учетом их различных образовательных потребностей. Однако традиционная система образования нуждается в значительном преобразовании, отвечающем новым цивилизационным вызовам. В настоящее время наблюдаются недостаток профессиональных компетенций педагогов в работе в инклюзивной среде, наличие психологических барьеров и профессиональных стереотипов.

Задача современной казахстанской общеобразовательной школы в том, чтобы понять и принять, что инклюзия заключается не только в фокусе на ребенка с особыми образовательными потребностями, но и в изменении самой школы, школьной культуры и системы отношений участников образовательного процесса, тесном сотрудничестве педагогов и специалистов, вовлечении родителей в работу с ребенком.

Ценности, идеи, принципы инклюзивного образования на уровне каждодневной практики должны стать стереотипной схемой поведения, взаимодействия. Таким образом, инклюзивное образование, решая в приоритете задачу социализации и социальной интеграции всех обучающихся и, как следствие, сплочение сообщества, предполагает объединение и взаимодействие педагогов и родителей на основе уважительного отношения друг к другу, понимание и принятие различий, их готовность к совместному обучению детей.

Сутью инклюзивного образования является удовлетворение всех разнообразных потребностей детей: языковых, социальных, медицинских, экономических и временных жизненных трудностей. В этом аспекте разработанные методические рекомендации являются востребованными и необходимыми для продвижения по пути модернизации образовательной системы и социальных процессов, включая психолого-педагогическую поддержку всех обучающихся без исключения. Методические рекомендации должны оказать помощь педагогу в адаптации процесса обучения в инклюзивной среде, в развитии умений и навыков обучающимися, повышении в целом продуктивности и эффективности образовательного процесса.

## Список использованной литературы

1. Закон Республики Казахстан от 27 июля 2007 года № 319-III «Об образовании» (с изменениями и дополнениями по состоянию на 14.07.2022 г.) URL: [https://adilet.zan.kz/rus/docs/Z070000319\\_](https://adilet.zan.kz/rus/docs/Z070000319_)
2. Приказ МОН РК от 12 января 2022 года № 4 «Об утверждении Правил оценки особых образовательных потребностей». URL: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V2200026618>.
3. Приказ МОН РК от 12 января 2022 года № 6 «Об утверждении Правил психолого-педагогического сопровождения в организациях образования». URL: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V2200026513>.
4. Students with Disabilities, Learning Difficulties and Disadvantages: Policies, Statistics and Indicators – 2007 – March 18, 2008. URL: [https://read.oecd-ilibrary.org/education/students-with-disabilities-learning-difficulties-and-disadvantages\\_9789264027619-en#page5](https://read.oecd-ilibrary.org/education/students-with-disabilities-learning-difficulties-and-disadvantages_9789264027619-en#page5)
5. Анализ положения детей в РК. - 2019. ЮНИСЕФ Казахстан. URL: <https://www.unicef.org/kazakhstan/media/4616/file/Situation%20Analysis%20in%20Russian.pdf>
6. Доклад о положении детей в Республике Казахстан за 2020 год. – Нур-Султан, 2021. – 160 с.
7. Трудовой кодекс Республики Казахстан от 23 ноября 2015 года № 414-V ЗРК. (с изменениями и дополнениями по состоянию на 04.07.2022 г.). URL: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/K1500000414>
8. Закон РК от 4 декабря 2009 года № 216-IV «О беженцах» (с изменениями и дополнениями по состоянию на 30.12.2021 г.). URL: [https://adilet.zan.kz/rus/docs/Z090000216\\_](https://adilet.zan.kz/rus/docs/Z090000216_)
9. Закон Республики Казахстан от 8 августа 2002 года № 345 «О правах ребенка в Республике Казахстан» (с изменениями и дополнениями по состоянию на 14.07.2022 г.) URL: [https://adilet.zan.kz/rus/docs/Z020000345\\_](https://adilet.zan.kz/rus/docs/Z020000345_)
10. Приказ Министра здравоохранения Республики Казахстан от 9 октября 2020 года № ҚР ДСМ-121/2020 «Об утверждении перечня заболеваний, представляющих опасность для окружающих и объема медицинской помощи, при которых иностранцы и лица без гражданства, временно пребывающие в Республике Казахстан, лица, ищущие убежище, имеют право на получение гарантированного объема бесплатной медицинской помощи». URL: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V2000021407>
11. Приказ МОН РК от 28 сентября 2010 года № 468 «Об утверждении Правил получения предшкольного, начального, основного среднего и общего среднего образования иностранцами и лицами без гражданства, постоянно

проживающими в РК» (с изменениями и дополнениями по состоянию на 05.10.2021 г.). URL: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V1000006573>.

12. Закон Республики Казахстан от 29 декабря 2008 года № 114-IV «О специальных социальных услугах» (с изменениями и дополнениями по состоянию на 04.07.2022 г.). URL: [https://adilet.zan.kz/rus/docs/Z080000114\\_](https://adilet.zan.kz/rus/docs/Z080000114_)

13. Приказ Министра образования и науки Республики Казахстан от 19 января 2015 года № 17 «Об утверждении стандартов оказания специальных социальных услуг в области образования и защиты прав детей» (с изменениями и дополнениями по состоянию на 25.06.2019 г.). URL: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V15H0010283>

14. Картирование потенциала национальной системы Казахстана по реагированию на потребности детей, затронутых миграцией, с акцентом на несопровождаемых и разлучённых детей. 2020 год.

15. Методические рекомендации образовательным организациям по совершенствованию работы в части оказания помощи детям, испытывающим трудности в освоении основных общеобразовательных программ, развитии, социальной адаптации. — Калуга: Калужский государственный институт развития образования, 2021

16. Алексеева Л. С. Зависимость отклоняющегося поведения несовершеннолетних от типа неблагополучной семьи. – М.: Социс, 2000

17. Калошин, В.Ф. Причины неудач учащихся в обучении. Педагогика. - 2012. - № 2.

18. Цетлин В.С. Неуспеваемость школьников и ее предупреждение. Москва: Педагогика, 1977. – 120 с.

19. Дубровина И.В., Акимова М.К., Борисова Е.М. «Рабочая книга школьного психолога» - Москва: Просвещение, 1991

20. Мурачковский, Н. И. Как предупредить неуспеваемость школьников. - М.: Народное образование – 2007

21. Алексеева Л.С. Институционализация социального патроната семей в условиях современной России: Автореф. дис. ... д-ра социолог. наук. М., 2007.

22. Мардахаев, Л.В. Социальная педагогика. Полный курс: учебник. М.: Издательство Юрайт, 2011. 797 с.

23. Шульга, Т.И., Олиференко, Л.Я., Дементьева, И.Ф. Социально-педагогическая поддержка детей группы риска. М.: Academia, 2008. 162 с.

24. Мудрик А. В. Социальная педагогика: Учеб. для студ. пед. вузов. М.: Издательский центр «Академия», 2000. 200 с

25. Кибирев А.А., Сенчукова И.В. Модель и технологии работы с детьми группы риска в условиях школы: учеб.-метод. пособие. Хабаровск: ХК ИППК, 2005. 73 с.

26. Летунова В.Е. «Дети группы риска» в системе работы ПМПС-Центра // Дети группы риска: Материалы международного семинара. СПб.: 1998. С.12-19
27. Газман О.С. Воспитание и педагогическая поддержка детей // Народное образование. 1998. № 26. С. 36–37
28. Рожков М.И. Юногика. Педагогическое обеспечение работы с молодежью: Учеб.-метод. пособие. Ярославль, 2007
29. Беляева М.А., Кузнецов И.Е. Социально-педагогическая работа с семьей ребенка-инвалида: учеб. пособие Екатеринбург: Изд-во АМБ, 2001. 120 с.
30. Галагузова Ю.Н., Ремезова В.В. Социально-педагогическая деятельность с неблагополучной семьей в центре социальной помощи детям : учеб. пособие. Н. Новгород, 2001. 145 с.
31. Штинова Г. Н., Галагузова М. А., Галагузова Ю. Н. Социальная педагогика : учебник. М.: Владос, 2008.
32. Суровцева Е.И. Социально-педагогическое сопровождение детей-мигрантов в школе. Педагогическое образование в России. 2014. № 12. – С.184-188
33. Грушевицкая Т.Г., Попков В.Д., Садохин А.П. Основы межкультурной коммуникации. – М., 2003
34. Проблемы межкультурного и межконфессионального диалога в системе высшего образования в Европе. – М, 2008
35. Проблемы межкультурного и межконфессионального диалога в системе высшего образования в Европе. – М, 2008.
36. Бондырева С.К., Мурашов А.А. Коммуникация: от диалога межличностного к диалогу межкультурному. – Учебное пособие для вузов. – М., 2007
37. Вальденфельдс Б. Своя культура и чужая культура. Парадокс науки о «Чужом» // Логос. – 1994. – № 6
38. Students with Disabilities, Learning Difficulties and Disadvantages: Policies, Statistics and Indicators – 2007 – March 18, 2008. URL: [https://read.oecd-ilibrary.org/education/students-with-disabilities-learning-difficulties-and-disadvantages\\_9789264027619-en#page5](https://read.oecd-ilibrary.org/education/students-with-disabilities-learning-difficulties-and-disadvantages_9789264027619-en#page5)
39. <https://www.oecd.org/education/school/26527517.pdf>
40. <https://education-profiles.org/eastern-and-south-eastern-asia/singapore/~singapore>
41. <https://education-profiles.org/eastern-and-south-eastern-asia/china/~inclusion>
42. <https://education-profiles.org/oceania/australia/~inclusion>
43. <https://education-profiles.org/europe-and-northern-america/united-states-of-america/~inclusion>

44. <https://education-profiles.org/eastern-and-south-eastern-asia/republic-of-korea/~republic-of-korea>
45. <https://education-profiles.org/eastern-and-south-eastern-asia/philippines/~inclusion>
46. <https://education-profiles.org/es/america-latina-y-el-caribe/mexico/~inclusion>
47. <https://education-profiles.org/eastern-and-south-eastern-asia/japan/~inclusion>
48. <https://www.oecd.org/austria/44192225.pdf>
49. <https://www.oecd.org/education/Education-Policy-Outlook-Country-Profile-Belgium.pdf>
50. <https://www.oecd.org/education/EDUCATION%20POLICY%20OUTLOOK%20CANADA.pdf>
51. <https://www.oecd.org/education/policy-outlook/country-profile-Denmark-2020.pdf>
52. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/01425692.2022.2038542>  
<https://www.oecd.org/education/school/Estonia%20-%20Summary%20-%20ENG.pdf>
53. [https://www.oecd.org/education/EDUCATION%20POLICY%20OUTLOOK%20FINLAND\\_EN.pdf](https://www.oecd.org/education/EDUCATION%20POLICY%20OUTLOOK%20FINLAND_EN.pdf)
54. <https://www.oecd.org/education/policy-outlook/country-profile-France-2020.pdf>
55. <https://www.oecd.org/education/policy-outlook/country-profile-Germany-2020.pdf>
56. <https://www.oecd.org/education/policy-outlook/country-profile-Greece-2020.pdf>
57. <https://www.oecd.org/education/policy-outlook/country-profile-Norway-2020.pdf>
58. <https://www.oecd.org/education/policy-outlook/country-profile-Portugal-2020.pdf>
59. <https://www.oecd.org/education/Education-Policy-Outlook-Country-Profile-Sweden.pdf>
60. <https://ofi.oh.gov.hu/inequalities-and-special-needs-education>
61. <https://www.erc.ie/wp-content/uploads/2018/01/Addressing-Educational-Disadvantage-2017.pdf>
62. <https://www.oecd.org/education/policy-outlook/country-profile-Norway-2020.pdf>
63. <https://www.oecd.org/slovenia/Education-Policy-Outlook-Country-Profile-Slovenia.pdf>

64. [https://www.oecd.org/education/EDUCATION%20POLICY%20OUTLOOK\\_NETHERLANDS\\_EN%20.pdf](https://www.oecd.org/education/EDUCATION%20POLICY%20OUTLOOK_NETHERLANDS_EN%20.pdf)

65. Закон Республики Казахстан от 20 февраля 2015 года № 288-V ЗРК. О ратификации

66. Конвенции о правах инвалидов.

67. Саламанкская декларация о принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями // Организация Объединенных Наций. URL: [https://www.un.org/ru/documents/decl\\_conv/declarations/pdf/salamanka.pdf](https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/pdf/salamanka.pdf)

68. Конвенция о борьбе с дискриминацией в области образования / Организация Объединенных Наций. URL: [https://www.un.org/ru/documents/decl\\_conv/conventions/educat.shtml](https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/educat.shtml)

69. Закон Республики Казахстан от 26 июня 2021 года № 56-VII ЗРК «О внесении изменений и дополнений в некоторые законодательные акты Республики Казахстан по вопросам инклюзивного образования». URL: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/Z2100000056>

70. Students with Disabilities, Learning Difficulties and Disadvantages: Policies, Statistics and Indicators – 2007 – March 18, 2008. URL: [https://read.oecd-ilibrary.org/education/students-with-disabilities-learning-difficulties-and-disadvantages\\_9789264027619-en#page5](https://read.oecd-ilibrary.org/education/students-with-disabilities-learning-difficulties-and-disadvantages_9789264027619-en#page5)

71. Акимова М. К., Козлова В. Т. Психофизиологические особенности индивидуальности школьников: Учёт и коррекция: Учебное пособие для студ. высш. уч. завед. – М: Издательский центр «Академия», 2002.- 160 с

72. Лейтес Н. С. Опыт психологической характеристики темперамента. // Типологические особенности высшей нервной деятельности человека. – М., 1956.

73. Выготский Л. С. Собр. соч.- М., 1982.- Т. 2.

74. Приказ Министра образования и науки Республики Казахстан от 12 января 2022 года № 4 «Об утверждении Правил оценки особых образовательных потребностей». URL: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V2200026618>.

75. Приказ Министра образования и науки Республики Казахстан от 12 января 2022 года № 6 «Об утверждении Правил психолого-педагогического сопровождения в организациях образования». URL: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V2200026513>.

76. Климов Е. А. Индивидуальный стиль деятельности в зависимости от типологических свойств нервной системы. – Казань, 1969.

77. Социально-педагогическое сопровождение детей группы риска: региональный аспект [Текст]: моногр./ М. А. Галагузова, Ю. Н. Галагузова, Т. С.

Дорохова [и др.]; под общ. ред. М. А. Галагузовой. – М.: ООО «Издательский дом „Ажур“», 2015. –224 с

78. Agasisti, T., F. Avvisati, F. Borgonovi and S. Longobardi, Academic resilience: What schools and countries do to help disadvantaged students succeed in PISA, OECD Education Working Papers Series No. 167, <http://dx.doi.org/10.1787/19939019>

79. Cockerill M, Grievesonb T, Binghamc S, Higgins S. High achievement for socio-economically disadvantaged students: Example of an equitable education model in schools across five English districts// International Journal of Educational Research Open. 2021. Vol.2

80. Sen A. 1992. Inequality re-examined. Oxford University Press.

81. Broderick, A. (2018). Equality of what? The capability approach and the right to education for persons with disabilities. Social Inclusion, Vol 6 (1), 29–39. [10.17645/si.v6i1.1193](https://doi.org/10.17645/si.v6i1.1193).

82. L. Florian, K. Black-Hawkins и M. Rose (2017). Achievement and inclusion in schools. London: Routledge.

83. Mace, R. L., Hardie, G. J. & Place, J. P. (1996). Accessible environments: Toward universal design. Raleigh, NC: North Carolina State University.

84. CAST, 2013, [www.cast.org](http://www.cast.org)

85. Яковец Н. 2021 г. Система раннего предупреждения в школах Казахстана. ЮНИСЕФ Казахстан. URL: <https://www.unicef.org/kazakhstan/%D0%9E%D1%82%D1%87%D0%B5%D1%82%D1%8B/%D1%81%D0%B8%D1%81%D1%82%D0%B5%D0%BC%D0%B0-%D1%80%D0%B0%D0%BD%D0%BD%D0%B5%D0%B3%D0%BE-%D0%BF%D1%80%D0%B5%D0%B4%D1%83%D0%BF%D1%80%D0%B5%D0%B6%D0%B4%D0%B5%D0%BD%D0%B8%D1%8F-%D0%B2-%D1%88%D0%BA%D0%BE%D0%BB%D0%B0%D1%85-%D0%BA%D0%B0%D0%B7%D0%B0%D1%85%D1%81%D1%82%D0%B0%D0%BD%D0%B0>

86. МакЛафлин К., Яковец Н., Винтер Л. 2019. Система раннего предупреждения для профилактики, выявления и реагирования на выбытие детей из системы образования в Казахстане: практическое руководство. ЮНИСЕФ Казахстан URL: <https://www.unicef.org/kazakhstan/media/3606/file/%D0%A1%D0%B8%D1%81%D1%82%D0%B5%D0%BC%20%D1%80%D0%B0%D0%BD%D0%BD%D0%B5%D0%B3%D0%BE%20%D0%BF%D1%80%D0%B5%D0%B4%D1%83%D0%BF%D1%80%D0%B5%D0%B6%D0%B4%D0%B5%D0%BD%D0%B8%D1%8F.pdf>

87. Рабочая тетрадь социального педагога. Для заместителей директора по социальной защите детей и социальных педагогов/Сост. Г. С. Семёнов. Под

ред. Л. В. Кузнецовой.- М: Школьная Пресса, 2005.- 64 с. («Воспитание школьников. Библиотека журнала»; Вып. 63).

88. Битянова М.Р. Психолог в школе: содержание и организация работы / М. Р. Битянова. – М., 1998.

89. Микляева А.В. Школьная тревожность: диагностика, профилактика, коррекция / А.В. Микляева, П.В. Румянцева. – СПб, 2007.

90. Гукаленко О.В., Борисенков В.П. Подготовка педагогов для работы с детьми-мигрантами в поликультурном образовательном пространстве // Отечественная и зарубежная педагогика. 2016. №1 (28). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/podgotovka-pedagogov-dlya-raboty-s-detmi-migrantami-v-polikulturnom-obrazovatelnom-prostranstve> (дата обращения: 06.10.2022).

91. Суровцева Е.И. Социально-педагогическое сопровождение детей-мигрантов в школе. Педагогическое образование в России. 2014. № 12. – С.184-188.

92. OECD (2018), The resilience of students with an immigrant background: Factors that shape well-being, OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264292093-en>

93. Ontario Ministry of Education (2014), «Achieving Excellence: A Renewed Vision for Education in Ontario», Ontario Ministry of Education Publications.

94. OCDSB (2015), Framework for Student Well-being, OCDSB Communications and Information Services and Inclusive, Safe and Caring Programs, Ottawa.

95. Bilgili, Ö. (2017), «The «CHARM» Policy Analysis Framework: Evaluation of Policies to Promote Immigrant Students' Resilience», OECD Education Working Papers, No. 158, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/164a7643-en>

96. OECD (2015a), Helping immigrant students to succeed at school – and beyond, PISA, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264249509-en>.

97. Luthar S. S. (2003), Resilience and Vulnerability: Adaptation in the Context of Childhood Adversities. Cambridge University Press, Cambridge.

98. Доклад о положении детей в Республике Казахстан за 2021 год, Нур-Султан, 2021, – 162 стр.

99. Доклад о положении детей в Республике Казахстан за 2020 год. – Нур-Султан, 2021. – 160 с.

100. Приказ Министра образования и науки Республики Казахстан от 4 сентября 2020 года № 382 «Об утверждении Правил и сроков социальной

реабилитации детей, пострадавших от террористической деятельности». URL: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V2000021172>.

101. Картирование потенциала национальной системы Казахстана по реагированию на потребности детей, затронутых миграцией, с акцентом на несопровождаемых и разлучённых детей. 2020 год.

102. Приказ Министра просвещения Республики Казахстан от 31 августа 2022 года № 385 «Об утверждении Типовых правил деятельности организаций дошкольного, начального, основного среднего, общего среднего, технического и профессионального, послесреднего образования, специализированных, специальных, организациях образования для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, организациях дополнительного образования для детей и взрослых». URL: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V2200029329>

103. Международная классификация болезней 10-го пересмотра. URL: <https://mkb-10.com/index.php?pid=4465&ysclid=196uaq6a8b409413850>.

104. Руководство по межведомственной координации модели услуг по защите прав детей в миграционных процессах, 2021 г. Протестировано в городах Нур-Султан, Алматы, Шымкент и Туркестанской области. URL: <https://www.unicef.org/kazakhstan/%D0%9E%D1%82%D1%87%D0%B5%D1%82%D1%8B/%D1%80%D1%83%D0%BA%D0%BE%D0%B2%D0%BE%D0%B4%D1%81%D1%82%D0%B2%D0%BE-%D0%BF%D0%BE-%D0%B7%D0%B0%D1%89%D0%B8%D1%82%D0%B5-%D0%BF%D1%80%D0%B0%D0%B2-%D0%B4%D0%B5%D1%82%D0%B5%D0%B9-%D0%B2-%D0%BC%D0%B8%D0%B3%D1%80%D0%B0%D1%86%D0%B8%D0%BE%D0%BD%D0%BD%D1%8B%D1%85-%D0%BF%D1%80%D0%BE%D1%86%D0%B5%D1%81%D1%81%D0%B0%D1%85>

*Истории успеха детей в миграционных процессах.  
ОО ПЦЖИ «Сана Сезим»*

Кейс 1. Лаура

Лаура, уроженка Республики Узбекистан, в 2017 году приехала на постоянное место жительства в Казахстан. Проживала и находила временную работу в Южном Казахстане. Так сложилось, что Лаура потеряла все документы, удостоверяющие ее личность. Обратиться в Консульство Республики Узбекистан для восстановления документов у нее не было возможности и денег. В 2019 году Лаура родила девочку – Танзилю в Сарагашском районе Туркестанской области, но не имея документов не смогла документировать ее в органах ЗАГСа. Жизнь в Казахстане у Лауры не сложилась, постоянного места жительства нет, постоянной работы нет, сложно было одной растить Танзилю. Тогда Лаура приняла решение вернуться в Узбекистан. Лаура обратилась к сотрудникам программы «Защита детей в миграционных процессах», где ранее получила поддержку в виде гуманитарной и материальной помощи, а также юридическое сопровождение.

Юристы организации обратились в роддом Сарыагашского района для получения медицинского свидетельства о рождении на несовершеннолетнюю Танзилю. После получения документа обратились в органы ЗАГС г. Шымкент, после чего Лаура получила свидетельство о рождении. Лаура вздохнула с облегчением, теперь ее малышка документирована, остался еще один шаг к ее цели – получение

Сертификата на возвращение в Узбекистан. При содействии всех государственных учреждений и Генерального консульства Республики Узбекистан в г. Алматы Лауру и Танзилю смогли отправить на родину, в Республику Узбекистан. Лаура пообещала, что начнет жизнь с чистого листа и будет стараться изо всех сил, чтобы у ее дочери было счастливое детство!

Кейс 2. Ерлан

Тайманов Ерлан родился в Республике Узбекистан, ему 11 лет. Ерлан оказался в Центре адаптации несовершеннолетних в городе Шымкент, так как его отец был задержан сотрудниками правоохранительных органов и помещен в изолятор временного содержания. В Казахстан Ерлан приехал вместе с отцом из Республики Узбекистан, родители поссорились, и отец забрал его с собой, решил найти работу в Казахстане. Государственную границу отец с Ерланом пересек незаконно, так как разрешения на вывоз несовершеннолетнего ребенка не имел. Мама осталась в Узбекистане. В Казахстане перебивались случайными заработками, постоянного места жительства не было, жили там, где находилась работа. Мальчик очень скучал по маме и дому. За оказание помощи взялись сотрудники программы «Защита детей в миграционных процессах», первым делом нужно было найти маму Ерлана.

Обратились в правоохранительные органы, оказалось мама приезжала, чтобы найти Ерлана и возможно еще находилась в Казахстане. К поискам подключились партнеры из общественных организаций в Узбекистане, все безуспешно, было принято решение при поддержке Генерального консульства перевести Ерлана в Центр адаптации несовершеннолетних в Узбекистане, в город Ташкент, где в дальнейшем мальчику было бы легче воссоединиться с мамой. Тем временем был получен Сертификат на возвращение Ерлана в Узбекистан. Ерлана сопроводили до Узбекистана. Там же в Центре адаптации несовершеннолетних в г. Ташкент произошла долгожданная встреча Ерлана с мамой, она посещала сына пока собирала необходимые документы для воссоединения. Наконец, после долгих скитаний Ерлан был по-настоящему счастлив!

### Кейс 3. Костя

Мальчик по имени Костя родился в городе Шымкент. Его мама не имела документов, удостоверяющих её личность, состояла в гражданском браке, в котором и родился Костя. Жизнь у родителей Кости не сложилась, и они перестали проживать совместно, папа ушел, и они остались с мамой вдвоём. В 2016 году мама Кости умерла из-за болезни и его забрал к себе отец, у отца мальчик прожил до 2020 года. Документально отец не имел прав на ребенка, так как в свидетельстве о рождении в графе отец он не был прописан. В 2020 году Костю забрали сотрудники Управления образования г. Шымкент и поместили в Центр адаптации для несовершеннолетних.

Чтобы забрать Костю, папа должен был установить отцовство через Судебные органы и пройти генетическую экспертизу. Сотрудники программы «Защита детей в миграционных процессах» помогли собрать необходимые документы и подать заявление в судебные органы для проведения экспертизы по установления отцовства. После получения результата генетической экспертизы суд удовлетворил заявление отца и установил отцовство над Костей, затем им помогли обратиться в органы ЗАГС г. Шымкент для получения свидетельства о рождении. Так Костя вернулся в семью отца, к своему единственному родному человеку!

### Кейс 4. Айлин

Хусаинова Айлин, уроженка Республики Узбекистан приехала в Республику Казахстан со своими родителями, из документов она имела только свидетельство о рождении. Материальное положение её семьи было нелегким, когда пришло время получать удостоверение личности по достижению возраста, она не смогла документироваться в Республике Казахстан. Позже Айлин вышла замуж, и в браке в 2020 году родила Айлу в г. Шымкент, но не смогла получить свидетельство о рождении в органах ЗАГС, так как сама была не документирована. Айлин обратилась к сотрудникам программы «Защита детей в миграционных процессах», где получила поддержку в виде юридического сопровождения.

Юристы, получив все необходимые данные о ней, обратились в роддом для получения медицинского свидетельства о рождении несовершеннолетней Айлин. После получения медицинского свидетельства о рождении, юристы обратились в ЗАГС г. Шымкент для получения Свидетельства о рождении на Айлин, но из-за отсутствия документов на маму, не смогли получить свидетельство о рождении. Тогда юристы организации подготовили Заявления в органы Суда для установления отцовства, чтобы получить все необходимые социальные услуги, а также финансовые льготы от государства. После длительной, трудоемкой работы Айлин официально стала гражданкой Республики Казахстан, Айлин также была документирована. Со слезами радости на глазах, Айлин выражала благодарность за оказанную ей помощь!

#### Кейс 5. Назима

Назима также как и ее 2 брата (4-х и 2-х лет) родились в домашних условиях в Созакском районе Туркестанской области, г. Шолаккорган, до 8 лет она жила без документов, так как родилась не в роддоме, юридически их как будто и не существовало для окружающего мира. Мама Назимы и мальчиков, гражданка Узбекистана, а папа гражданин Казахстана, они живут гражданском браке. Мама в 2009 году нелегально приехала в Казахстан в поисках лучшей жизни, в Казахстане попала в руки недобросовестных работодателей, которые в течение нескольких лет подвергали ее сексуальной эксплуатации. Когда она смогла выбраться из ужасных условий, стала подрабатывать ремонтами квартир, тогда в 2013 году и встретила своего будущего мужа. У них не было жилья, жили там, где работали, помогали друг другу. Мама Назимы без документов, нелегал в Казахстане (истек срок паспорта) и с тяжелым заболеванием, приобретенным в период эксплуатации, боялась, что будет привлечена к ответственности, по этой причине рожала детей дома. В связи с отсутствием у них документов, родители находились в очень трудной жизненной ситуации. Они не могли обратиться в медицинские учреждения для получения бесплатной медицинской помощи, не могли претендовать на получение социальных пособий по рождению и уходу за ребенком.

И такое положение делало их очень уязвимыми. Как и большинству недокументированных людей, их семье пришлось пройти немалые испытания и трудности. Прежде, чем обратиться к сотрудникам программы «Защита детей в миграционных процессах» за помощью семья находилась в Реабилитационном центре «Мать и дитя» г. Шымкент. В дальнейшем маме с детьми оказали гуманитарная и материальную помощь. В 2020 году юрист направил запрос в Генеральное консульство Республики Узбекистан в г. Алматы для получения Сертификата на возвращения родину Республику Узбекистан, чтобы для начала документировать маму в Узбекистане, а уже после документировать детей. Был получен Сертификат на возвращение в Узбекистан. Затем в период ЧП из-за Covid-19, мама не могла заехать в Казахстан. На КПП «Жыбек Жолы» для пересечения государственной границы РК она жила почти неделю. Благодаря поддержке Уполномоченной по правам человека, мама троих детей смогла

заехать в Казахстан. В апреле 2021 года, юрист, собрав весь пакет документов на Назиму и ее несовершеннолетних братьев, и проведя большую работу в партнерстве с государственными органами, закончил процесс документирования всех членов семьи. Назима пошла возрасте 8 лет, и была очень счастлива этому!

*ОФ «Родник»*

*Кейс 1. Многодетная семья Абдрахмановых из Кыргызстана: Адема (10 лет), Арна (6 лет), Нариман (4 года), Айла (3 года), Алина (8 мес.)*

Семья Абдрахмановых приехала из солнечного Кыргызстана в поисках лучшей жизни. У них счастливая, дружная и большая семья, но вот беда, ни у кого из детей нет документов. А без документов они не могут пойти в больницу, когда болеют, устроиться в садик и школу. Как-то родители семейства Абдрахмановых пошли в Консульство и там познакомились с сотрудником программы «Защита детей в миграционных процессах», который рассказал о проекте ЮНИСЕФ и родители с большой радостью попросили помочь им. Дети с мамой много ездили в РАГС, консульство, офис общественной организации, заполняли бумаги, фотографировались, и спустя некоторое время Абдрахмановы все-таки получили документы. Всю семью прикрепили к поликлинике – это была победа, а в награду, получили младшенькую сестренку Алину! Абдрахмановы очень полюбили Казахстан и готовят документы, чтобы здесь остаться. Ведь дом – это не то место, где ты родился, а там, где поет твоя душа.

*Кейс 2. История трех сестер: Сейсенбаевы Айлин, 17 лет, Амина и Карина, 15 лет.*

Сестры Сейсенбаевы давно уже не маленькие дети, но то, через что им пришлось пройти, может быть не по силу даже взрослым. Их семья считается мигрантами в Казахстане, приехали они из теплого Узбекистана за лучшей жизнью. Отец их оставил, когда они были еще маленькими, он части пил, ругался с мамой, поднимал на нее руку и не разрешал девочкам громко играть. «Мы до сих пор стараемся быть незаметными, чтобы никого не потревожить» - говорит одна из сестер, собственно, и юридически они тоже стали «невидимками», ведь больше 10 лет у девочек, как и у их мамы нет документов. Отсутствие документов остро ощущается, когда маме нужна работа, а сестрам нужна медицинская помощь, при поступлении в школу и получении аттестата об ее окончании, все это время они чувствовали себя неполноценными. Но благодаря упорству нашей мамы и сотрудникам программы «Защита детей в миграционных процессах» семья Сейсенбаевых получили сертификаты на возвращение на родину, уехали в Ташкент, получили паспорта и вернулись обратно в Алматы, в свой дом, ведь дом – это там, где тебе хорошо.

*Кейс 3. Мынбаев Ержан (разлучение с матерью)*

Мынбаеву Ержану 10 лет, он родился в Казахстане, но корни его в Узбекистане. Мама родила Ержана в квартире, документов у него нет, у мамы тоже давно нет паспорта, потеряла. Так случилось, что его маму задержали сотрудники полиции на железнодорожном вокзале Алматы-1, узнав, что мы находимся в Казахстане незаконно. Маму в тот же день выдворили из страны, а Ержана отвезли в Центр поддержки детей. Сотрудники Центра объяснили, что

они сделают все возможное, чтобы он вновь смог увидеть свою маму, но для этого придётся немного подождать. Ержан несколько раз принимал участие в суде, от его имени говорил сотрудник Центра поддержки детей, было много других участников: представители линейной полиции, миграционная полиция, прокуратура, консул Генерального Консульства Республики Узбекистан в городе Алматы, а также сотрудник программы «Защита детей в миграционных процессах». Все эти люди собрались в одном месте, чтобы судья дала разрешение сделать Ержану документы и тогда он сможет уехать к своей маме. Ержану казалось, что время остановилось или шло очень медленно, ему было страшно, что он больше не увидит свою маму, очень сильно хотелось к ней прижаться и больше никогда не отпускать. Спустя три месяца он все-таки вернулся домой, в Узбекистан, там Ержана снова временно поместили в Центр поддержки детей, но уже в городе Ташкент, но надежда, что скоро он встретится с мамой не давала ему грустить подолгу. А потом произошла долгожданная встреча с мамой, счастью Ержана не было предела.

#### *Кейс 4. Возвращение в Узбекистан, Умитов Расул, 5 лет*

Умитову Расулу 5 лет, его мама мигрантка из Узбекистана, а папу он никогда не видел. Мама родила Расула в домашних условиях, в роддом не поехала, потому что не было документов. Она испугалась, что малыша могут забрать. Из-за того, что Расул был рожден дома, мама не смогла получить на него свидетельство о рождении, без документов мальчика не могли водить в поликлинику, а потом и в садик. Тогда мама Расула приняла решение, которое разделило его жизнь на «До» и «После». Она ему объяснила, что какое-то время он должен будет побыть в Центре поддержки детей, там хорошо и у него появятся много друзей, что это нужно для того, чтобы Расулу смогли сделать документы и тогда они с мамой снова будут вместе и смогут вернуться на родину в Узбекистан. Расул был на трех судебных заседаниях, от его имени говорила сотрудница Центра поддержки детей. На последнем заседании он услышал от судьи долгожданные слова одобрения – ему выдадут свидетельство о рождении! После этого Расул с мамой и сотрудником программы «Защита детей в миграционных процессах» поехали в Консульство Республики Узбекистан, где консул выдал им временный документ, чтобы они смогли вернуться благополучно домой. Это было незабываемое приключение для Расула, которое очень хорошо закончилось!

#### *Кейс 5. Ахметжан Тахмина, 2 года*

Ахметжан Тахмине 2 года, милая и жизнерадостная девочка, жизнь для которой только начинается. Ее мама – мигрантка из Узбекистана и уже довольно давно не имеет документов, по этой причине их нет и у Тахмины. Мама Тахмины обратилась за помощью в Талдыкорганский региональный центр поддержки женщин, но так как в Талдыкоргане нет Консульства Республики Узбекистан, то их перенаправили в общественную организацию в город Алматы, где малышку с мамой тепло встретили и заверили, что не бывает нерешаемых задач.

Сотрудник программы «Защита детей в миграционных процессах» делала различные запросы по принадлежности мамы к той или другой стране, везде получили отрицательный ответ. После этого мама Тахмины подала документы в миграционную полицию на получение удостоверения «лица без гражданства». Когда мама малышки получила свой заветный документ, тогда смогли получить и свидетельство о рождении Тахмины. Это была большая победа для маленькой малышки и ее мамы!

*Кейс 6. Семья Дарменовых из Кыргызстана: Данияр (15 лет), Алия (12 лет), Малика (3 года)*

В семье Дарменовых трое детей, которые для своей мамы не только огромное счастье, но и опора, и поддержка, они все, что у нее есть. Отец семейства ушел от них и, к сожалению, не помогает, мама много работает, чтобы у детей было все: теплый дом, вкусная еда и одежда. Но этого недостаточно, дети не могут ходить в школу, так как у них нет ИИН, у младшей дочери нет свидетельства о рождении, мама их не может получить, потому что сама не имеет паспорта. Однажды, мама узнала об общественной организации, которая помогает детям-мигрантам, и обратилась к ним за помощью. С того дня, дела Дарменовых пошли в гору: мама получила паспорт, устроилась на хорошую работу, детям дали номера ИИН, а Малике получила свидетельство о рождении. Наконец, Данияр и Алия впервые сели за парту, а Малика пошла в детский сад! Когда люди объединяются для общих целей результат не заставит себя долго ждать! Любые трудности можно преодолеть сообща!

*Кейс 7. Репатриация на родину в Узбекистан - Турсынова Гуля*

Турсыновой Гуле 17 лет, родителей у нее нет, она проживает в Центре поддержки детей города Алматы. Ей нелегко приходится без родителей и родных, каждый раз мечтая о доме, она вспоминает Узбекистан. Гуля уже давно хочет вернуться на родину к своим родственникам, но перед Законом Казахстана она является нарушителем, из-за чего миграционная служба хочет привлечь ее к административной ответственности и наложить административный штраф в размере 25 МРП (72 925 тенге) за незаконное пребывание на территории Казахстана. Гуля не работает и у нее нет таких денег. С делом Гули сотрудники центра поддержки детей обратились в общественную организацию, чтобы в рамках программы «Защита детей в миграционных процессах» ей смогли оказать помощь в возвращении на родину. В свою очередь оказала поддержку и Диаспора Каракалпакстана, оплатив штраф. Гуле удалось миновать выдворения, она вернулась на родину с большой радостью о том, что в этом мире есть добрые и милосердные люди, которые готовы протянуть руку помощи!

*Кейс 8. Установление личности ребенка – Искаков Муслим (3 года)*

Искакову Муслиму 3 года, его мама мигрантка из Узбекистана, она родила малыша в машине, не успев добраться до родильного дома. На третий день после рождения малыша, мама пошла в поликлинику, в надежде, что ей выдадут свидетельство о рождении, но ей отказали, сказали, что теперь свидетельство о

рождении можно получить только через суд. Молодая мама обращалась за помощью ко многим людям, однажды ее даже обманули, она потеряла и деньги, и документы. Но потом, через Консульство Республики Узбекистан мама узнала об общественной организации, которая может помочь ей, в рамках программы «Защита детей в миграционных процессах» сотрудники начали оказывать ей помощь. Рассказав свою непростую историю и том, как ей сейчас нелегко приходится жить с мыслью, что в любой момент у нее могут забрать ребенка, мама с радостью приняла помощь. Прошли долгие девять месяцев – ровно столько времени ушло, чтобы суд признал рождение Муслима и выдал свидетельство о рождении. За это время малыш научился, а его мама научилась долготерпению.

*Кейс 9. Семья Сармановых из Кыргызстана: Алан (5 лет), Айна (6 лет)*

Молодая трудовая мигрантка из Кыргызстана приехала в Казахстан, чтобы найти работу и помочь своей матери и старшей дочери, которые остались в Бишкеке. Она нашла хорошую работу и встретила молодого человека, через некоторое время у них родились двое маленьких малышей Айна и Алан, но отношения родителей стали ухудшаться, отец детей часто ругал свою жену и уходил из дома, однажды он ушел и больше не вернулся. Тогда мама поняла, что пора возвращаться домой. Они были бы и рады вернуться, но у Алана не было свидетельства о рождении, а у Айны не было разрешения от отца о том, что она может куда-то выезжать. Мама познакомилась с сотрудниками программы «Защита детей в миграционных процессах», которые рассказали о проекте для детей-мигрантов и с охотой принялись за работу. Вся семья ждала пять месяцев, за это время мама была привлечена к административной ответственности, оплатила штраф, чтобы ее не выдворили, затем она помирилась с мужем, чтобы он позволил им уехать. После этого все ждали, когда будет готов документ Алана, и вот он настал заветный день, когда все документы были получены, деньги на дорогу накоплены, чемоданы собраны. Мама с двумя детьми вернулась на родину, и дети впервые увидели своих бабушку и старшую сестру.

*Кейс 10. Воссоединение с семьей – Ким Санира (17 лет), Ким Альбина (8 лет)*

Семья Ким (Алена и ее родители) – трудовые мигранты из Узбекистана, они приехали в Алматы, когда Алина была еще подростком. Несмотря на инвалидность матери (глухонемая), им с отцом удалось быстро получить вид на жительство, но с документами Алены были проблемы, а после смерти отца вопрос документирования вовсе отложили в долгий ящик. Шло время, Алена познакомилась с молодым человеком, влюбилась и в скором времени они стали жить вместе, брак не был официально зарегистрирован, потому что у Алены было только узбекское свидетельство о рождении, затем родилась Санира, а через 9 лет Альбина. Сразу после рождения младшей дочери муж Алены скоропостижно скончался, и они не успели оформить детям свидетельства о рождении. Инвалидность мамы, смерть отца, потеря мужа, отсутствие

документов, Алена думала, что хуже уже просто быть не может, но беда не приходит одна. Из-за отсутствия у Алены правоустанавливающих документов на детей, Санюру забрали в Центр поддержки детей, затем разместили в школу-интернат «Жануя», где Санюра находилась в течение 4 лет. Даже представить невозможно, как детское сердце тосковало по родным. Альбина осталась с мамой, но ее ждала та же судьба, если Алена как можно скорее не решит вопрос с документами. По счастливому случаю Алена познакомилась с сотрудниками общественной организации, которые рассказали о проекте, защищающие права детей мигрантов, программе «Защита детей в миграционных процессах». С того дня в семье Ким начали происходить перемены в лучшую сторону. Только в 35 лет Алена получила свой первый паспорт. В возрасте 17 и 8 лет Санюра и Альбина получили свой первый, долгожданный документ, свидетельство о рождении. Никогда не переставайте верить, мечты сбываются!

*Кейс 11. Семья из Кыргызстана: Алмас (4 года), Идрис (5 лет), Аришдин (7 лет), Равиль (9 лет)*

Многодетная семья с 4 мальчиками: мама – гражданка Кыргызстана, папа – гражданин Казахстана, очень дружная и счастливая, а в скором времени у них появится сестренка. Их мама нарушила миграционный закон и ее хотят выдворить из страны, а это значит, дети ее не увидят пять лет. Мама была в отчаянии, не знала, как быть, а денег на административный штраф у них нет, порой даже на еду не хватает. Однажды, она узнала об общественной организации, которая оказывает помощь детям в рамках программы «Защита детей в миграционных процессах» и слезно просила помочь разрешить ее проблему. Случай этой семьи был исключением, когда ЮНИСЕФ оплатил административный штраф, но разлучать маму с детьми было намного хуже. Теперь мама рядом со своими детьми и собирает документы на получение вида на жительство. И конечно же помощь оказали и детям, всех прикрепили в поликлинику и теперь они смогут получать бесплатную медицинскую помощь, приобрели новую школьную форму, подарили рюкзаки и канцелярские принадлежности, дети очень рады, но еще больше они рады, что они все вместе, неразлучны, как всегда!

*Кейс 12. Создание новой семьи, Асан (3 года)*

Гульмира мигрантка из Кыргызстана, в Казахстане она встретила Дамира, позже родила от него маленького Асана. Однажды Гульмира с Дамиром сильно поругались, она собрала вещи и ушла в Дом мамы. Кроме расставания с Дамиром, Гульмиру беспокоил вопрос получения свидетельства о рождении на своего ребенка. Гульмира никак не могла решить этот вопрос самостоятельно, потому что ей необходимо было выплатить административный штраф за нарушение миграционного закона, только потом собрать все необходимые документы и подать на свидетельство о рождении. Гульмире нужна была помощь юриста. Координатор Дома мамы познакомила Гульмиру с сотрудником программы «Защита детей в миграционных процессах», которая протянула ей

руку помощи. Юрист и социальный работник сопровождали Асана с мамой во всех государственных учреждениях и в короткие сроки все проблемы были разрешены. За все это время Асан очень скучал по папе и наконец, Гульмира с Дамиром помирились, семья снова воссоединилась!

*Кейс 13. Возвращение папы, Нуркен (5 лет)*

Нурлан – выпускник детского дома, родом из Узбекистана, довольно длительное время он живет и работает в Казахстане. Его супруга, Нурия имеет инвалидность, но безусловная любовь мужа покрывает все ее недуги, у них есть сын – Нуркен, в котором они души не чают. Нурлан не умеет писать и читать, ему сложно найти работу, к тому же он нарушил миграционный закон и его ожидает административный суд. Нурлан со своей семьей живет в Общественном фонде «Береке», но им не хватает человека, который бы подсказал, как разрешить вопросы и не допустить выдворения Нурлана. Сотрудники общественной организации, которые работают в рамках программы «Защита детей в миграционных процессах» являются давними партнерами Общественного фонда «Береке», Нурлан узнав о данной программе несказанно обрадовался и попросил о помощи. Нурлана приняли в программу и сопровождали на всех этапах, административный штраф он оплатил из накоплений. И вот в один прекрасный день, Нурлана уехал в Узбекистан, чтобы получить новый паспорт и вскоре вернулся к своему любимому сыну, Нуркену. Теперь Нурлан официально работает и имеет трудовую регистрацию – это безопасно и стабильно. Даже взрослые сильные папы нуждаются в помощи, чтобы в дальнейшем заботиться о своих беззащитных детях!

*Кейс 14. Длительное терпение награждается, Салима (4 года), Самира (2 года)*

Мама двух маленьких девочек Салимы и Самиры – Мира, является трудовой мигранткой из Узбекистана со старыми советскими документами. По этой причине у малышей тоже нет документов и возможности посещать садик и поликлинику. Мира обратилась за помощью в Генеральное Консульство Республики Узбекистан, они перенаправили сотрудникам программы «Защита детей в миграционных процессах», которые как раз начали работать над этим проектом. Миру предупредили, что ее ждет долгий путь к получению удостоверения «лица без гражданства», она запаслась мужеством, терпением и приступила к сбору всех необходимых документов. Спустя 5 месяцев Мира получила долгожданное удостоверение «лица без гражданства», а Салима с Самирой свидетельства о рождении. Кроме того, Мире удалось оформить пособие и устроиться на хорошую работу. Впереди у них теперь только светлое будущее!

*Кейс 15. Три поколения без документов, Карина (3 года)*

Молодая женщина по имени Альмира 26 лет назад родилась в поле Алматинской области от мамы кыргызки и папы казаха. Ее мама пропала без вести, о ней ничего неизвестно, отец скоропостижно скончался, даже неизвестно,

где похоронен. Альмиру воспитывала ее бабушка, у ее родителей никогда не было документов, из-за этого она лишь два класса училась в школе, не посещала больницу и нигде больше не числилась. Шло время, Альмира встретила молодого человека по имени Мурат, создалась семья и появилась на свет Карина. Мурат пытался решить проблему с отсутствием документов, но все оказалось гораздо сложнее, чем кажется на первый взгляд. Однажды, супруги сильно поругались, и Альмира с дочкой уехали в Дом мамы. Координатор приюта обратилась за помощью к сотрудникам программы «Защита детей в миграционных процессах», она сказала, что случай уникальный в своем роде и здесь поможет только чудо. Социальный работник программы утешила Альмиру и сказала, что не бывает безвыходных ситуаций. С того дня в сердце Альмиры зародилась надежда и вера, в то, что она станет первая из трех поколений своей семьи, кто получит удостоверение личности и будет полноправным гражданином страны. К решению проблемы с документами подключили адвоката и правозащитников, сотрудники общественной организации сопровождали Альмиру во всех учреждениях, она круглосуточно была на связи с адвокатом. Через суд удалось установить личность Альмиры, затем последовали различные запросы и ожидания обратной связи. Спустя 1,5 года Альмира получила свой первый в жизни документ – свидетельство о рождении, еще через некоторое время удостоверение личности, а после и малышка Карина получила свидетельство о рождении. Теперь Карина сможет пойти в садик и получать бесплатную медицинскую помощь. Чудеса случаются там, где в них верят!

*Казахстанское международное бюро по правам человека и соблюдению законности*

*Кейс 1. Абдуллаевы*

Семья Абдуллаевых: Мурод, Шахноза и двое дочек приехали из Узбекистана. Отец семейства сжег документы супруги, паспорт гражданки Узбекистана и она проживала без документов, двух дочерей родители тоже не документировали. Однажды, их обнаружила полиция, забрали младшую дочку Сарвиноз, так как в ее свидетельстве о рождении была указана другая женщина. Когда Шахноза рожала Сарвиноз, она назвалась именем другой женщины, так как в родильном доме ей отказывали в оказании помощи, она знала фамилию и имя, а также ИИН другой женщины - гражданки Казахстана, назвалась ее именем, и в медицинском свидетельстве в качестве матери указана другая женщина. Шахноза хотела сделать как лучше, но не знала, что ухудшила свое положение. После этого Шахноза обратилась к сотрудникам программы «Защита детей в миграционных процессах», куда ей посоветовали обратиться сотрудники отдела опеки Управления образования города Астана, которые согласились отдать маме ребенка и не помещать Сарвиноз в закрытое детское учреждение.

Вся семья Абдуллаевых очень обрадовалась тому, что на их просьбу сразу откликнулись, начался долгий период документирования. Сначала документировали Шахнозу через Посольство Узбекистана в Казахстане, затем ей помогли оформить вид на жительство. После этого Шахнозе помогли обратиться в суд с заявлением об установлении факта рождения детей в судебном порядке, потребовалось сделать ДНК. Шахнозе с супругом посоветовали обратиться к Уполномоченной по правам человека Казахстана, чтобы сделать ДНК бесплатно, так как у них было средств на оплату. Уполномоченная по правам человека Казахстана помогла, Шахноза получила решение суда, и вместе с сотрудниками общественной организации они получили свидетельства о рождении. Теперь все в семье Абдуллаевых документированы. Шахноза беременна, скоро ей ехать в родильный дом, где она будет рожать младшего братишку своим дочкам. Шахнозе также была оказана помощь в покупке одежды, обуви, канцелярских товаров, и оказана психологическая поддержка в связи с пережитым психологическим насилием. Сейчас семья Абдуллаевых говорит, что благодаря оказанной им помощи, они встали на ноги и стали чувствовать себя более уверенными.

*Кейс 2. Вера*

Маленькая Вера живет в Казахстане с мамой Светланой и ходит в школу. У ее мамы есть свидетельство о рождении, а у Веры нет. Светлана выезжала в Россию, затем вернулась, так и не документировалась. Однажды, Вера с мамой столкнулись с сотрудниками полиции, которые обнаружили, что у ее мамы нет документов и забрали Веру в 11-летнем возрасте в Центр поддержки детей в

городе Астана, так как мама не смогла доказать, что она является малышке родной. Когда Светлана пришла в Центр поддержки детей, чтобы навестить Веру, ей посоветовали обратиться к сотрудникам программы «Защита детей в миграционных процессах», сказали, что там помогут с документами, и что Вера сможет вернуться домой только после того, как ее документируют. Светлана обратилась за помощью в декабре, накануне Нового года, с юристом они сходили в миграционную службу, где сказали, что нужна справка об отсутствии гражданства Российской Федерации, так как она выезжала в Россию, как только она принесет такую справку, ей смогут выдать удостоверение личности гражданки Казахстана.

Также надо было собрать справки из школ, где она училась, сделать протокол опознания. Сотрудники общественной организации помогли собрать справки из Посольства, школы, сделать протокол опознания и подали все документы в миграционную службу, и затем Светлана смогла получить удостоверение личности гражданки Казахстана. Прошло долгих пять месяцев, пока оформлялись документы, Вера очень скучала по маме, находясь в Центре поддержки детей несмотря на то, что Светлана часто навещала ее, ведь родной дом и мамину любовь ничто не заменит. Также Веру навещали сотрудники общественной организации, разговаривали с ней и старались поддержать, подарили ей самоучитель японского языка, так как она сказала, что хочет изучать его, нашли репетитора, которая с Верой будет заниматься бесплатно. И вот, долгожданный день настал, Светлана получила свидетельство о рождении, и сразу же побежала в Центр поддержки детей, чтобы забрать своего ребенка. Теперь Светлана с Верой дома, счастливы, хотят уехать жить в Россию. Это приключение в своей жизни они не забудут никогда!

### *Кейс 3. Нигора*

Нигора, гражданка Узбекистана, жила в городе Караганда. У Нигоры двое детей: Малика 10 лет и Карим 9 лет. В Караганде Нигора жила с отцом детей, который многократно избивал и унижал ее. Когда Кариму было 2 года, отец сжёг все документы диплом Нигоры и свидетельства о рождении детей. После этого Нигора с детьми сбежала от него. Они приехали в город Астана, Нигора устроилась на работу в кафе на кухню рабочей, также подрабатывала уборками квартир, чтобы прокормить и одеть своих детей. Они снимали комнату в подвальном помещении, когда Нигора уходила на работу, дети оставались одни. Соседи думали, что Нигора безответственная мама, но у нее не было выхода, нужно было зарабатывать деньги.

Однажды, без ведома Нигоры, по доносу соседей, полицейские обнаружили, что Малика и Карим без присмотра ходят во дворе и забрали их в Центр поддержки детей. Далее полицейские выявили, что дети не документированы. Малика с Каримом более трёх месяцев жили в Центре поддержки детей, Нигоре не отдавали их. С документированием Нигоре помогли сотрудники программы «Защита детей в миграционных процессах», в ускоренном процессе началось восстановление документов и свидетельств о

рождении. Детям и маме оказали психологическую поддержку, а также гуманитарную помощь. Наступил день, когда все документы были готовы, радости Нигоры и детей не было предела, наконец, она смогла забрать их домой! В данный момент у них всё хорошо, в их глазах засияла надежда!

#### *Кейс 4. Радмила*

Радмила родом из России, она осталась без родителей в 17 лет. Из документов у нее только свидетельство о рождении есть, в миграционной службе сказали, что нужно делать запрос в посольство России о проверке гражданства, и после подтверждения она сможет получить паспорт. Радмилле посоветовали обратиться к сотрудникам программы «Защита детей в миграционных процессах», она так и сделала. Далее она должна была сделать фотографии и заполнить анкеты, после чего юристы все сделают сами: и в посольство подадут документы, и помогут записать на паспорт, и получить его. Также Радмилле оказали гуманитарную помощь и психологическую поддержку.

Радмила очень радовалась, что она не одна, что есть люди, которые протянут руку помощи в тяжелые времена, впервые за долгое время она ощутила тепло человеческой поддержки. В течение полугода Радмилле сделали все документы, и она получила паспорт гражданки России. В настоящее время Радмила чувствует себя очень счастливой, так как всегда мечтала поехать в Болгарию, на море. Скоро Радмилле исполнится 18 лет, и она поедет в страну своей мечты, сейчас планирует начать заниматься Зарина

#### *Кейс 5. Зарина*

Когда-то мама Зарины обращалась в общественную организацию, где ей помогли восстановить документы. Вся семья Зарины приехала из Узбекистана, ей сейчас 21 год. Зарина приехала из Шымкента в Астану будучи беременной, роды должны были начаться через две недели, мама посоветовала обратиться к сотрудникам программы «Защита детей в миграционных процессах». Зарина сразу пришла к ним, ее проконсультировали, помогли сделать запросы в Посольство Узбекистана, а затем и получить паспорт гражданки Узбекистана. Когда Зарина поехала на скорой помощи в родильный дом, у нее еще не было документов, только метрика, но, позвонив юристу она успокоилась, так как ее заверили, что все будет хорошо, что роды должны принять бесплатно, даже если нет документов.

У Зарины благополучно приняли роды, у нее родился мальчик, но ей отказались выдавать медицинское свидетельство о рождении, пока она не предоставит документ, удостоверяющий личность. Затем Зарине помогли все-таки получить паспорт, и она вернулась в родильный дом и уже смогла получить медицинское свидетельство о рождении на ребенка, а впоследствии и свидетельство о рождении в ЗАГСе. Зарина очень благодарна, что ей успели вовремя оказать помощь, а самое главное, что ее малыш с ней рядом!

Рассмотрев приведенные выше кейсы, несомненно, окажут действенную помощь педагогам страны, а также представителям государственных и

негосударственных органов, общественным фондам в дальнейшей работе с детьми, находящимися в миграционных процессах. Педагоги страны, администрация школ, при организации помощи детям из семей-мигрантов также может обращаться к региональным общественным фондам при необходимости получения ими правовых, социальных, психологических и иных услуг (Таблица 17), данные которых предоставлены ОФ «Родник».

## Содержание

Введение.....	3
1 Педагогические основы трудностей обучающихся, связанных с экономическими, языковыми, культурными причинами.....	5
2 Мировой опыт организации инклюзивной образовательной среды с учетом трудностей в обучении, связанных с экономическими, языковыми, культурными причинами.....	36
3 Методические рекомендации по организации инклюзивной образовательной среды с учетом трудностей в обучении, связанных с экономическими, языковыми, культурными причинами.....	89
Заключение.....	159
Список использованной литературы.....	160
Приложение.....	168

**Экономикалық, тілдік, мәдени себептерге байланысты қиындықтары бар балалар үшін инклюзивті білім беру ортасын ұйымдастыру бойынша әдістемелік ұсынымдар**

**Методические рекомендации по организации инклюзивной образовательной среды для детей с трудностями, связанными с экономическими, языковыми, культурными причинами**

Басуға 13.10.2022 ж. қол қойылды. Пішімі 60×84 1/16.  
Қағазы офсеттік. Офсеттік басылыс.  
Қаріп түрі «Times New Roman». Шартты баспа табағы 23.

Подписано в печать 13.10.2022 г. Формат 60×84 1/16.  
Бумага офсетная. Печать офсетная.  
Шрифт Times New Roman. Усл. п.л. 23.