

Казахский национальный педагогический университет имени Абая

УДК: 37:372.8

На правах рукописи

ОРАЛКАНОВА ИНДИРА АДЫЛКАНОВНА

**Формирование готовности учителей начальных классов к работе в
условиях инклюзивного образования**

6D010300- Педагогика и психология

Диссертация на соискание научной степени
доктора философии (PhD)

Научный руководитель
д.п.н., профессор
Мовкебаева З.А.
Зарубежный консультант
д.п.н., ассоциированный
профессор
Alvyra Galkiene

Республика Казахстан
Алматы, 2014

СОДЕРЖАНИЕ

НОРМАТИВНЫЕ ССЫЛКИ.....	3
ОБОЗНАЧЕНИЯ И СОКРАЩЕНИЯ.....	4
ВВЕДЕНИЕ.....	5
1 ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ГОТОВНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ К РАБОТЕ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	15
1.1 Инклюзивное образование: понятие и нормативно-правовые основы	15
1.2 Сущность понятия готовности к работе в условиях инклюзивного образования.....	42
1.3 Профессиональная компетентность учителей начальных классов как показатель готовности к педагогической деятельности.....	55
2 ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ К РАБОТЕ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	70
2.1 Профессиограмма учителя начальных классов в условиях инклюзивного образования.....	70
2.2 Структурно-содержательная модель формирования готовности учителей начальных классов к работе в условиях инклюзивного образования.....	78
3 ОПЫТНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ГОТОВНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ К РАБОТЕ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	93
3.1 Анализ состояния готовности учителей начальных классов к работе в условиях инклюзивного образования.....	93
3.2 Результаты экспериментальной работы по формированию готовности учителей начальных классов к работе в условиях инклюзивного образования.....	101
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	111
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ.....	113
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	125

НОРМАТИВНЫЕ ССЫЛКИ

В данной диссертационной работе были выполнены ссылки на следующие нормативные документы:

Конституция Республики Казахстан от 30 августа 1995 (с изменениями и дополнениями по состоянию на 02.02.2011 г.)

Закон Республики Казахстан «О правах ребенка в Республике Казахстан»

Закон Республики Казахстан «Об образовании» от 27 июля 2007 года №319-III (с изменениями и дополнениями по состоянию на 18.02.2014 г.)

Закон Республики Казахстан «О социальной и медико-педагогической коррекционной поддержке детей с ограниченными возможностями» от 11 июля 2002 года №343.

Закон Республики Казахстан «О социальной защите инвалидов в Республике Казахстан» (с изменениями и дополнениями по состоянию на 05.07.2011 г.)

Государственная программа развития образования Республики Казахстан на 2011-2020 годы. Астана, 2010

Всеобщая декларация прав человека. Принята резолюцией 217 А (III) Генеральной Ассамблеи ООН от 10 декабря 1948 г.

Конвенция о борьбе с дискриминацией в области образования. Принята 14 декабря 1960 г. Генеральной конференцией ООН по вопросам образования, науки и культуры на XXI сессии

Декларация о правах умственно отсталых лиц. Принята резолюцией 2856 (XXVI) Генеральной Ассамблеи от 20 декабря 1971г.

Декларация о правах инвалидов. Резолюция 3447 (XXX), принятая Генеральной Ассамблеей 9 декабря 1975 года.

Всемирная программа действий в отношении инвалидов. Приняты резолюций 37/52 Генеральной Ассамблеи от 3 декабря 1982 года.

Конвенция о правах ребенка. Принята резолюцией 44/25 Генеральной Ассамблеи от 20 декабря 1989 года.

Всемирная декларация об обеспечении выживания, защиты и развития детей. Принята Всемирной встречей на высшем уровне в интересах детей. Нью-Йорк, 30 сентября 1990 г.

Всемирная декларация об образовании для всех. Жомтьен, 1990 г.

Стандартные правила обеспечения равных возможностей для инвалидов. Приняты резолюцией 48/96 Генеральной Ассамблеи от 20 декабря 1993 года.

The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. Paris. UNESCO, 1994.

Дакарские рамки действий. Принятый Всемирным форумом по образованию. Дакар, Сенегал, 26-28 апреля 2000 г.

ОБОЗНАЧЕНИЯ И СОКРАЩЕНИЯ

РК – Республика Казахстан

ОВР – ограниченные возможности в развитии

ВУЗ – высшее учебное заведение

КазНПУ – Казахский национальный педагогический университет

СОШ – средняя общеобразовательная школа

ЗУН – знания, умения и навыки

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования.

Реформы в сфере образования в Республике Казахстан имеют гуманистическую направленность, где особое место в современной системе образования занимает образование лиц с ограниченными возможностями в развитии. Во всем мире общепринятой является инклюзивное образование - совместное обучение и воспитание детей с ограниченными возможностями развития с детьми, не имеющими таких ограничений, что обеспечивает доступ детей к качественному образованию, устранению препятствий их связи с миром и интеграции в общество в целом. В Государственной программе развития образования Республики Казахстан на 2011-2020 годы впервые определены механизмы включения детей с ограниченными возможностями в образовательный процесс, обеспечения для них доступной среды. Отмечается, что к 2020 году будет увеличена доля школ, создавших условия для инклюзивного образования, от общего количества до 70% [1].

Известно, что две системы – общеобразовательная и специальная – существовали как две отдаленные, не вступающие в контакт, каждый выполняя свои функции. Общеобразовательная система была нацелена на здоровых детей, включая в процесс учителей, подготовленных для общеобразовательной организации, а система специального образования, которая включает работу с детьми с ограниченными возможностями развития, функционировала, создавая специальные условия и включая подготовленных специальных педагогов (дефектологов). Несмотря на то, что многие ученые отмечали в своих трудах о недостатках специальной школы, как системы, изолирующей ребенка от обычной среды, она продолжает существовать по сей день. А. Гуцман, анализируя немецкий опыт, писал, что большинству выпускаемых из школ глухонемых не достают умения справляться с явлениями и требованиями общественной жизни. Происходит это, конечно, оттого, что сама школа изолирует их от жизни [2].

Л.С. Выготский, анализируя недостатки специальной школы, считал, что важнейший их грех состоит в том, что отрывает глухого от нормальной среды, изолирует и помещает его в узкий, замкнутый мирок, где все приспособлено к его дефекту, где все рассчитано на дефект, все напоминает о нем. Эта искусственная среда во многом расходится с тем нормальным миром, в котором придется жить глухонемому... Все питает в этой среде дефект, все фиксирует глухого на его глухоте и травмирует его именно в этом пункте. Здесь не только не развиваются, но систематически атрофируются те силы ребенка, которые помогли бы ему впоследствии войти в жизнь. Душевное здоровье, нормальная психика дезорганизуются и расщепляются; глухота обращается в травму. Такая школа усиливает психологию сепаратизма, она по своей природе антисоциальная и воспитывает антисоциальность. Выход дает только коренная реформа всего воспитания в целом [3].

В настоящее время, вступая в новый путь, в нашей стране открываются двери общеобразовательной школы для всех членов общества. Инклюзивное образование – это новый взгляд на систему образования, характеризующая гуманность общества по отношению к членам общества в независимости от физических, интеллектуальных, национальных расовых и других особенностей.

Распространение идеи инклюзивного образования актуализировало необходимость изучения такого феномена, как «готовность учителей к работе в условиях инклюзивного образования» или «профессиональная компетентность учителей в инклюзивном образовании». Подготовка современного учителя, способного осуществить инклюзивное образование, оказывается чрезвычайно актуальной и сложной задачей для высшей педагогической школы. Речь идет о содержательно-мировоззренческой, духовно-нравственной, профессиональной подготовке педагога, способного самостоятельно, творчески, целесообразно выбирать и пользоваться технологиями, пригодными для работы с конкретными образовательными группами, будь то дети с ограниченными физическими и интеллектуальными возможностями, дети разных социальных групп, проживающие в мегаполисе или селе. Несмотря на то, что готовность учителей к реализации инклюзивного образования рассматривается в психолого-педагогических исследованиях как основной фактор успешности инклюзивного образования, в настоящее время в науке нет однозначного подхода к определению указанных выше понятий.

В настоящей работе рассматривается процесс формирования готовности учителей начальных классов к работе в условиях инклюзивного образования, т.к. мы считаем, что учет роли начальной школы как первой ступени общеобразовательной системы в развитии идеи инклюзивного образования бесспорна, что обусловлено ролью начальной школы в становлении личности учащихся в процессе учебно-воспитательной работы. Начальная школа призвана обеспечить становление личности ребенка, целостное развитие ее способностей, формирование у школьника умения и желания учиться. В начальной школе учащиеся приобретают необходимые умения и навыки учебной деятельности, овладевают элементами теоретического мышления, культурой речи и поведения, основами личной гигиены и здорового образа жизни, т.е. начальная школа оказывает фундаментальные функции в формировании личности. Учителя начальных классов, от других специалистов образования, отличают функциональные обязанности, как пропедевтичность, многопредметность, полифункциональность, а самое главное как самый важный субъект, оказывающий влияние на формирование личности ученика, его мировоззрения и ценностных ориентаций.

Актуальность всестороннего изучения готовности учителей начальных классов к работе в условиях инклюзивного образования определяется требованиями социального развития общества и важным значением роли учителей начальных классов в процессе включения детей с ограниченными возможностями в развитие в общеобразовательный процесс.

Нормативно-правовую основу, регламентирующую права детей с ограниченными возможностями в развитии, на получение образовательных услуг составляют международные и государственные документы: Конвенция о правах ребенка [4], Всемирная декларация об обеспечении выживания, защиты и развития детей [5], Всемирная декларация об образовании для всех [6], Стандартные правила обеспечения равных возможностей для инвалидов [7], Саламанкская декларация [8], Дакарские рамки действий [9], Конституция Республики Казахстан [10], Закон Республики Казахстан «О правах ребенка в Республике Казахстан» [11], «Об образовании» [12], «О социальной и медико-педагогической коррекционной поддержке детей с ограниченными возможностями» [13], Закон Республики Казахстан «О социальной защите инвалидов в Республике Казахстан» [14] и др.

Роли учителя в воспитании подрастающего поколения и значении воспитания в жизни государства особое место отводилось работам философов: Платона [15], Аристотеля [16], Аль-Фараби [17-18], педагогов-просветителей: Я.А. Коменского, И.Г. Песталоцци, Д. Дидро, Ж.-Ж. Руссо, А. Дистервега, В.Г. Белинского, К.Д. Ушинского, Н.И. Пирогова, Н.А. Добролюбова, Л.Н. Толстого, П.Ф. Каптерева, С.Т. Шацкого, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского, А. Кунанбаева, И. Алтынсарина, А.Байтурсынова, М.Жумабаева и др. [19-33]

Вопросы психологической готовности, связанные с профессиональной деятельностью нашли отражение в работах российских ученых-психологов, как А.Н. Леонтьев [34], Б.Г. Ананьев [35], К.К. Платонов [36], М.И. Дьяченко и Л.А. Кандыбовича [37], Л.Н. Захаровой [38], А.Ц. Пуни [39], значении психологической готовности к профессиональной деятельности посвящен ряд исследований казахстанских ученых С.М. Джакупов [40], Ж.И. Намазбаевой [41], Х.Т. Шерьяздановой [42], А.Р. Ерментаевой [43], М.К. Бапаевой [44] и др., где готовность к профессиональной деятельности рассматривается как «своеобразие протекания психических процессов», внутренней установки, «проявление способностей личности», как вид формирования личности, т.е. психологическая готовность рассматривается с точки зрения проявления внутренних качеств, установок и мотивации к деятельности личности.

Готовность к профессиональной деятельности в педагогической науке рассмотрены в трудах российских ученых: В.А. Сластенина [45], К.М. Дурай-Новаковой [46], Т.Ф. Садчикова, Ф.А. Сайфуллина, С.И. Архангельского и др. [47]; отечественных ученых Н.Д. Хмель [48], С.Т. Каргин [49], М.Н. Сарыбекова [50], Н.Н. Хан [51], А.А. Молдажановой [52], Н.А. Неустроевой [53] и др. В данных исследованиях объектом исследования являлся процесс готовности учителей общеобразовательной школы, но в данных исследованиях не отражены особенности работы с детьми с ограниченными возможностями в развитии.

Истории становления начальной школы и подготовке учителей начальных классов посвящены ряд работ казахстанских ученых: Р.К. Бекмаганбетовой

[54], К.Т.Ыбыраимжанова [55], Б.М.Косанова [56], Ш.Майгарановой [57], Б.Т.Барсай [58], Г.Т. Абдуллиной [59].

Вопросами инклюзивного образования и подготовкой учителей к внедрению инклюзивного образования занимались ведущие зарубежные ученые D.L. Ferguson [60], G. Meyer, L. Jeanchild, L. Juniper [61], A. Galkiene [62], И.И. Лошакова, Е.Р. Ярская-Смирнова [63], И.В. Задорин, В.И. Михалюк, Е.Ю. Колесникова, Е.М. Новикова, А.С. Федоров [64], С.В. Алехина [65], В.В. Хитрюк [66]. В данных исследования в подготовке учителей к инклюзивному образованию особое внимание уделено психологической подготовке, формированию ценностных ориентаций.

В исследованиях таких ученых, как Forlin C., Chambers D. [67], De Boer A., Pijl S.J., Minnaert A. [66], Florian L., Linklater H. [69], Zalizan M.J. [70], Cagran B., Schmidt M. [71], Самарцева Е.Г. [72], Шумиловская Ю.В. [73], Быстрова Н.Н. [74] готовность учителей к работе с детьми с ограниченными возможностями развития, преимущественно исследуется с целью выявления отношения учителей к инклюзивному образованию и определения степени его влияния на социальное взаимодействие учащихся с ограниченными возможностями развития в рамках общеобразовательных школ, а также выявлению влияния программ профессиональной подготовки педагогов в высших учебных заведениях на их готовность к реализации инклюзивного образования.

Отметим, что значительная часть современных исследований посвящена вопросам выявления перечня профессиональных качеств и навыков, которые необходимы будущим педагогам в работе с детьми с ограниченными возможностями развития. При этом базовыми качествами педагога, работающего с детьми с ограниченными возможностями развития, признаны эмпатия, педагогический оптимизм, гуманность, любовь к детям, терпение, активность педагога во взаимодействии с ребенком с ограниченными возможностями развития и др.

Рассмотренные особенности в формировании готовности учителей к работе в условиях инклюзивного образования, дает основание считать, что личностные компетенции педагога являются фундаментальной основой профессиональной деятельности учителей начальных классов в условиях инклюзивного образования.

У истоков внедрения практики инклюзивного образования, разработке его нормативно-правовых основ в Республике Казахстан стоял профессор Р.А. Сулейменова [75]. Развитию данной идеи, рассмотрению вопросов подготовки педагогических кадров к работе в условиях инклюзивного образования способствовали исследования профессора З.А. Мовкебаевой [76]. Первым исследователем, осветившим научно-методологические аспекты организационно-педагогических условий включения детей с ограниченными возможностями в учебный процесс общеобразовательной школы, является Байтурсынова А.А. [77]. В 2006-2008 гг. в рамках научных проектов МОН РК

коллективом ученых (А.Х. Аргынов, П.Ш. Маханова, С.С. Оразахынова), под руководством А.К. Кусаинова было проведено исследование на тему «Разработка научно-методических основ организации профессионального обучения взрослого населения в области инклюзивного образования» [78]. В 2013 году в рамках проекта «СОРОС Казахстан» авторским коллективом (Искакова А.Т., Мовкебаева З.А., Закаева Г.З., Айтбаева А.Б., Байтурсынова А.А.) было разработано учебное пособие «Основы инклюзивного образования» [79].

Выполненные работы и предпринимаемые исследования в области инклюзивного образования показывают, что разными авторами освещаются отдельные проблемы подготовки учителей к работе в условиях инклюзивного образования, без приведения всех работ в одну единую систему. Если одни авторы рассматривают вопросы обучения будущих учителей основам инклюзивного образования, вооружению их знаниевыми компонентами, то другие считают, что главным является психологическая подготовка. Данные исследования позволяют выявить ряд *противоречий*:

- противоречия между требованиями государственной образовательной политики к обеспечению педагогическими кадрами в условиях инклюзивного образования и отсутствием на практике возможности ВУЗов в целенаправленной подготовке учителей начальных классов к работе в условиях инклюзивного образования;

- требованиями, предъявляемыми к уровню подготовки будущих учителей к работе в условиях инклюзивного образования и недостаточной разработанностью теоретических, методологических и практических подходов его формирования в процессе обучения;

- противоречия между отсутствием теоретического обоснования процесса подготовки учителей начальных классов к работе в условиях инклюзивного образования и актуальной потребностью в использовании практики учителей.

Указанные противоречия определяют актуальность вопроса формирования готовности учителей начальных классов к работе в условиях инклюзивного образования, в связи с необходимостью в разработке программы мероприятий и сопроводительных научно-методических материалов, направленных на подготовку учителей начальной школы к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования, к изучению практического опыта учителей в организации инклюзивного образования, а также изучение готовности учителей начальной школы к развитию профессиональной компетентности в области инклюзивного образования; разработке программ, методик и технологий подготовки учителей начальной школы к работе в условиях инклюзивного образования.

Анализ научных исследований и практика показали, что одна из важных предпосылок исследовательского поиска в рассматриваемом аспекте состоит в разрешении выявленных противоречий, с учетом которых поставлена **проблема исследования**, заключающаяся в необходимости научного обоснования

психолого-педагогических условий формирования готовности учителей начальных классов к работе в условиях инклюзивного образования.

Актуальность и недостаточная разработанность данной проблемы определили выбор темы исследования: «Формирование готовности учителей начальных классов к работе в условиях инклюзивного образования».

Поиск решений данных противоречий

Целью нашего исследования является теоретическое обоснование и методическая разработка процесса формирования готовности учителей начальных классов к работе в условиях инклюзивного образования.

Объект исследования: педагогический процесс в ВУЗе.

Предмет исследования: процесс формирования готовности учителей начальных классов к работе в условиях инклюзивного образования.

Гипотеза исследования: если в учебном процессе ВУЗа будут учтены этапы и формы работы по формированию готовности учителей начальных классов к работе в условиях инклюзивного образования, то можно повысить уровень сформированности личностных, профессиональных и ключевых компетенций, так как выявленные психолого-педагогические условия обеспечивают эффективность функционирования структурно-содержательной модели формирования готовности учителей начальных классов к работе в условиях инклюзивного образования.

В соответствии с поставленной целью, объектом, предметом и гипотезой определены задачи исследования:

Задачи исследования:

1. Определение теоретико-методологической основы подготовки учителей начальных классов к работе в условиях инклюзивного образования, определение сущности понятия «готовность учителей начальных классов к работе в условиях инклюзивного образования»;

2. Анализ современного состояния подготовки будущих учителей начальных классов, разработка профиограммы учителей начальных классов в условиях инклюзивного образования;

3. Разработка и обоснование структурно-содержательной модели формирования готовности учителей начальных классов к работе в условиях инклюзивного образования;

4. Определение и экспериментальная проверка психолого-педагогических условий, способствующих формированию готовности учителей начальных классов к работе в условиях инклюзивного образования.

5. Разработка методических рекомендаций по формированию готовности учителей начальных классов к работе в условиях инклюзивного образования.

Ведущая идея исследования заключается в том, что комплексное развитие личностных, профессиональных и ключевых компетенций ведет к формированию готовности учителей начальных классов к работе в условиях инклюзивного образования.

Теоретико-методологическая основа исследования:

- теория комплексного подхода в развитии личности (Намазбаева Ж.И.) [80];
- теория деятельностного подхода (Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн) [81-84];
- культурно-историческая теория развития психики и развития личности (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия) [85-87];
- деонтологический подход (К.М. Кертаева) [88];
- акмеологический подход (А.А. Бодалев, А.А. Деркач, Б.А. Тургунбаева) [89-91];
- компетентностный подход (И.А. Зимняя, Д. Иванов) [92-93];
- аксиологический подход;
- андрогогический подход (И.А. Колесникова, Змеев С.И., Б.А. Тургунбаева) [94-96].

Источники исследования – нормативно-правовые документы, регламентирующие права детей с ограниченными возможностями в развитии; исследования отечественных и зарубежных ученых в области инклюзивного образования; труды философов, социологов, психолого-педагогические работы по формированию готовности учителей к педагогической деятельности; государственные образовательные стандарты, образовательные программы, рабочие учебные планы педагогических ВУЗов, материалы международных и республиканских конференций и периодических изданий.

Методы исследования:

- теоретические, которые включают: теоретический анализ философской, психолого-педагогической литературы по проблеме исследования; анализ и обобщение педагогического опыта; анализ законодательных и нормативных документов по внедрению инклюзивного образования и образования в целом;
- эмпирические методы, которые включают: анкетирование, наблюдение, экспертный опрос, психологические методики: методика «Диагностика уровня эмпатий Бойко В.В.», «Мотивация учения студентов педагогического вуза С.А. Пакулиной и С.М. Кетько, «Интолерантность-толерантность» (ИНТОЛ), методика выявления системы жизненных ценностей (по М. Рокичу);
- методы качественной обработки данных: феноменологическая герменевтика;
- методы математической и статистической обработки: ранжирование, корреляция.

База исследования: В исследовании участвовали 185 студентов специальности 5В010200 – Педагогика и методика начального обучения Семипалатинского государственного педагогического института (ныне ГУ имени Шакарима г.Семей), КазНПУ имени Абая, Казахского гуманитарно-юридического инновационного университета. 197 учителей начальных классов средних общеобразовательных школ РК г.Семей (СОШ №26, №43, №19, лицей №38), г.Алматы (школа-гимназия №148, школа-

гимназия №54, СОШ №72), г.Кызыл-орды (СОШ №211 имени А.Байтурсынова, школа-лицей №264, СОШ №187). В исследовании приняли участие 13 учителей инклюзивной школы-гимназии №65 г.Астана. В исследовании были задействованы в качестве экспертов – учителя гимназии «Versemé» Литовской Республики.

Этапы исследования. Исследование проводилось с 2011 г. по 2014 г. и включало следующие этапы:

Первый этап (2011-2012 гг.) был посвящен изучению научной, философской, психолого-педагогической литературы по избранной проблеме, анализу и обобщению исторического и практического, отечественного и зарубежного опыта работы высшей школы по формированию готовности учителей начальных классов к педагогической деятельности. Определен научный аппарат исследования, разработана программа опытно-экспериментальной работы.

Второй этап (2012-2013 гг.) включал теоретический анализ проблемы, сбор и анализ эмпирического материала, изучение практики формирования готовности учителей начальных классов к работе в условиях инклюзивного образования. Разработана и апробирована модель формирования готовности к инклюзивному образованию. Был разработан курс «Инклюзивное образование» и план по реализации этапов формирования готовности учителей начальных классов к работе в условиях инклюзивного образования. Проверялись положения рабочей гипотезы.

Третий этап (2014 г.) был посвящен анализу, обобщению и оценке эффективности хода научно-педагогической экспертизы результатов опытно-экспериментальной работы; определению основных путей совершенствования практики формирования готовности учителей начальных классов к работе в условиях инклюзивного образования; апробации выводов и рекомендаций в образовательном процессе вуза.

Основные положения, выносимые на защиту:

1) понятие готовности учителя начальных классов к работе в условиях инклюзивного образования как комплекс гармонично взаимодействующих и взаимодополняющих личностных, профессиональных и ключевых компетенций, позволяющих осуществлять результативную деятельность по включению детей с ограниченными возможностями в развитие в общеобразовательный процесс и социализацию личности. При этом личностные компетенции определяются психологическими аспектами, а профессиональные и ключевые компетенции как блок организационных, образовательных и методических качеств педагога.

2) структурно-содержательная модель формирования готовности учителей начальных классов к работе в условиях инклюзивного образования, включает в себя следующие структурные компоненты: мотивационно-ценностный, содержательный и операционально-деятельностный.

3) психолого-педагогические условия, при которых структурно-содержательная модель формирования готовности учителей начальных классов к работе в условиях инклюзивного образования будет успешно функционировать.

4) результаты опытно-экспериментальной работы, подтверждающие эффективность структурно-содержательной модели формирования готовности учителей начальных классов к работе в условиях инклюзивного образования.

Научная новизна и теоретическая значимость исследования состоит в следующем:

1) определено понятие «готовности учителей начальных классов к работе в условиях инклюзивного образования»;

2) на основе комплексного, деятельностного, деонтологического, акмеологического, аксиологического, андрагогического подходов разработана структурно-содержательная модель формирования готовности учителей начальных классов к работе в условиях инклюзивного образования;

3) теоретически обоснованы и экспериментально проверены психолого-педагогические условия эффективного функционирования структурно-содержательной модели формирования готовности учителей начальных классов к работе в условиях инклюзивного образования;

4) экспериментально проверена эффективность структурно-содержательной модели формирования готовности учителей начальных классов к работе в условиях инклюзивного образования.

Практическая значимость исследования заключается:

- в разработке спецкурса «Инклюзивное образование»;

- в разработке учебных пособий «Инклюзивное образование», «Включение детей с ограниченными возможностями в общеобразовательный процесс», где реализованы 2 компонента структурно-содержательной модели формирования готовности учителей начальных классов к работе в условиях инклюзивного образования: мотивационно-ценностный и содержательный;

- разработке методических рекомендаций по подготовке педагогов к внедрению инклюзивного образования, реализующий 3 компонент модели – операционально-деятельностный.

Результаты исследования могут быть использованы в образовательной системе подготовки и повышения квалификации педагогических кадров, при проведении практических семинаров, круглых столов для преподавателей ВУЗов.

Апробация и внедрение результатов исследования осуществлялись:

- в научных проектах по гранту Ректора КазНПУ имени Абая: «Содержание подготовки педагогических кадров в ВУЗе в контексте инклюзивного образования»; «Профессиональная подготовка педагогических кадров в условиях инклюзивного образования»; «Моделирование консультационно-практического центра в ВУЗе как координирующего органа практической реализации инклюзивного образования в регионе»;

- в международных научно-практических конференциях: «Профессионализм педагога: сущность, содержание, перспективы развития» (РФ, Москва, 2013), «Ауэзовские чтения - 2013» (Шымкент: ЮКГУ имени М.Ауэзова, 2013), «Козыбаевские чтения - 2013» (Петропавловск: СКГУ имени М.Козыбаева, 2013), «Procedia-Social and Behavioral Journal» (ISSN: 1877-0428) (Cyprus- ICER, 2013);

- посредством публикаций результатов исследования в научных журналах, рекомендованных ККСОН МОН РК: Вестник Семипалатинского государственного педагогического института (2011), Высшая школа Казахстана (2012), «Вестник КазНПУ имени Абая», серия «Психология» (2013), Вестник КазНПУ имени Абая, серия «Педагогика» (2013)

- в зарубежных журналах, входящих в базы Web of Science и SCOPUS: Life Science Journal (2013), Middle-East Journal of Scientific Research (2013).

Объем и структура работы: диссертация состоит из введения, трех глав, заключения, списка использованной литературы и приложения.

1 ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ГОТОВНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ К РАБОТЕ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

1.1 Инклюзивное образование: история становления и нормативно-правовые основы

В современном обществе наблюдается смена подходов к образованию, обусловленная переориентацией общества на развитие и формирование личностных качеств человека, вне зависимости от физических, психических, социальных и др. возможностей. В ряде исследований отмечается рост характерного для нашего столетия понимания, что лишь самореализация личности является главной целью социального развития, вызвавшее появление новой парадигмы образования, опирающейся на подходы и понятия, выработанные современной практикой, куда можно отнести и инклюзивное образование. Понятие «инклюзивное образование», активно входящее в современный профессиональный лексикон психолого-педагогической науки Республики Казахстан, отражает новый взгляд на систему образования, реалии времени, то, к чему закономерно ведет эволюция человечества. Инклюзивное образование выступает принципом социальной и образовательной политики и социальной ценностью.

В целях раскрытия сущности инклюзивного образования, построения целостной теории по объединению отрывочных сведений об отношении к людям с ограниченными возможностями в развитии в мире и Казахстане нами была предпринята попытка анализа истории развития отношения к лицам с ограниченными возможностями в развитии, эволюции нормативно-правовых основ инклюзивного образования и требований, выдвигаемых к профессиональной компетентности педагогических кадров в условиях инклюзивного образования.

На протяжении многовековой истории человечества отношение к людям, имеющим отклонения физического или психического здоровья, изменялось от отвержения и ненависти к состраданию и терпимости. В развитии положительного отношения общества к лицам с ограниченными возможностями в развитии отмечается несколько этапов. Системный анализ сведений из истории развития отношения к лицам с ограниченными возможностями в развитии в мире и созданных на их основе моделей, предложенных Н.Н.Малофеевым [97], Л.И.Акатовым [98], Е.А.Тарасенко [99] позволил нам считать целесообразным выделение наиболее значимых семи этапов.

Первый этап - «Недочеловек». Данный этап в развитии отношения к лицам с ограниченными возможностями в развитии ведет свое начало из мифов о древней Спарте, где высоко ценилось физическое совершенство человека и, согласно древнему историку Плутарху, немощных детей, считая не полноценными членами общества, сбрасывали со скалы [100]. Подобное

вычленение «неполноценных» детей осуществлялось как в Спарте, так и считалось нормой для всей Древней Греции и Древнего Рима на протяжении столетий.

Выдающиеся деятели данного периода находили такие отношения к детям с ограниченными возможностями в развитии вполне логическим и целесообразным. Отношение знаменитого философа Аристотеля к лицам с ограниченными возможностями в развитии, подтверждается следующим его высказыванием: «Пусть в силе будет тот закон, что ни одного калеки ребенка кормить не следует» [101]. Философ Сенека утверждал: «Мы убиваем уродов и топим детей, которые рождаются на свет хилыми и обезображенными. Мы поступаем так не из-за гнева и досады, а руководствуясь правилами разума: отделять негодное от здорового» [102].

Указанное дает основание сделать вывод о том, что для данного периода и средневековья, при различии на устройство государства, отношение к лицам с грубыми отклонениями характеризовалось как отношение к неполноценному человеку – «недочеловеку».

Второй этап - «Греховности» и «Демонизма». Характеризуя данный этап отмечаем, что «греховность» - понятие, выражающее отношение к лицам с ограниченными возможностями в развитии как к носителям отпечатка греха родителей, а «демонизм» отражает отношение как к лицам, имеющим связь с «нечистой силой» («сообщник дьявола»). Указанный этап является показателем начала эволюции в отношении к лицам с ОВР, т.к. общество отказывается от избавления от этих лиц, но при этом сохраняется неприязненное отношение к ним.

Третий этап - «Приют». Описание данного этапа считаем целесообразным начать с упоминания значения религии в развитии общества в целом, которая, в первую очередь, призывала к заботе о «своем ближнем». Роль религии на прорыв в отношении к лицам с ограниченными возможностями высока, т.к. первыми, кто переступил незримую черту, и подать пример участливого и милосердного отношения к людям с ограниченными возможностями в развитии, отторгаемым обществом, оказались немногочисленные церковные подвижники. При монастырях появились хосписы и приюты (в Византии - IV в., в Западной Римской империи - VII в.), в которых могли получить кров и пищу люди с ограниченными возможностями развития.

В развитии отношения к лицам с ограниченными возможностями в развитии последующие пять столетий в западноевропейских странах характеризуется открытием монастырских, а далее первых светских приютов, больниц и появлением специальных светских убежищ для ослепших воинов (Франция XII в.). Инициатива Людовика IX Святого также была обусловлена особым отношением короля, дважды возглавлявшего крестовые походы, к ослепшим воинам-крестоносцам. Таким образом, на данном этапе развития отношения к лицам с ограниченными возможностями в развитии складывалась

структура призрения и лечебной помощи с характерными для нее институтами (хосписы, больницы, приюты, убежища, лепрозории), одни из которых опекалась церковью, другие верховной светской или городской властью.

Четвертый этап – «Лечение» - отражает развитие интереса к лицам с ограниченными возможностями в развитии с медицинской точки зрения. Согласно историческим сведениям, первым документальным свидетельством интереса к лицам с ограниченными возможностями развития принято считать египетский папирус Ebers, который, по мнению египтологов, базируется на еще более древней рукописи времен врача Имхотепа [103], в которой предложен перечень древнейших рецептов, врачебных советов, магических целебных заклинаний. В папирусе есть косвенные упоминания об умственной отсталости, рассуждения об эпилепсии, он также содержит первое документированное упоминание о глухоте [104].

В эпоху Ренессанса философы, писатели, врачи, педагоги уделяют особый интерес к проблемам образования, воспитания детей, их начинают интересоваться и волновать жизнь лиц, лишенных разума, обездоленных [102, 25].

Пятый этап - «Обучение». Как мы упоминали ранее у древних римлян люди с ограниченными возможностями в развитии вызывали неприязнь и антипатию. Так, по свидетельству Светония Транквилла, император Август питал отвращение к карликам и калекам, считая их предвестниками неудач. Но, вместе с тем, в истории развития специального образования имя императора Августа занимает почетное место, так как он, в отличие от Юлия Цезаря, не пожелавшего заботиться об инвалиде, взял на себя ответственность за глухого Квентуса Педиуса, которого учили рисовать [105]. Это упоминание является первым в истории цивилизации достоверным свидетельством попытки учить глухого человека.

Активная деятельность медицинских и естественных факультетов университетов обусловила возникновение научного интереса к проблеме глухонемой и попыток ее преодоления. Так, нидерландец Рудольф Агрикола одним из первых пришел к выводу, что обучаемость глухого имеет не мистическую природу, а является результатом специального педагогического воздействия [106].

В XVI - XVII вв. намечается вполне закономерное принципиальное расхождение во взглядах представителей медицины и педагогов на цели и задачи помощи людям с выраженными физическими и умственными недостатками и в данный период закладываются основы двух разных направлений коррекции нарушений в развитии детей с ограниченными возможностями в развитии: педагогического и медицинского.

Педагогами были разработаны конкретные методы и приемы обучения, в целях обучения детей с сенсорными нарушениями письму и развитию речи. При этом предметом их внимания является вторичный дефект и педагогические пути его коррекции. Учителя строят свои методы обучения, опираясь, прежде всего, на современные им философские идеи, в меньшей мере интересуясь

первичным биологическим дефектом и его этиологией. Великий чешский педагог Я.А. Коменский был глубоко убежден о возможностях образования детей с ограниченными возможностями в развитии, о чем свидетельствует его высказывание по данному поводу: «Возникает вопрос: можно ли прибегать к образованию глухих, слепых и отсталых, которым из-за физического недостатка невозможно в достаточной мере привить знания? - Отвечаю: из человеческого образования нельзя исключить никого, кроме нечеловека» [107].

Этот этап в развитии отношения к людям с ограниченными возможностями в развитии является особо значимым для педагогики и психологии, т.к. с данного этапа начинается процесс обучения детей с ОВР, но с позиции коррекции.

Шестой этап - «Включение». Свое начало данный этап берет с 70-х гг. XX века, когда общество перестает рассматривать себя как унитарный социум, постепенно отказываясь от представления о том, что каждый его член обязан соответствовать определенному «стандарту». Формируется новое понимание мира как сообщества, включающего различные микросоциумы, от равноправного взаимодействия которых зависит прогресс человечества.

Как отмечает в своих работах Н.Н. Малофеев, идеи интеграции лиц с ограниченными возможностями в развитии в 70-е годы возникают и реализуются в свете либерально-демократических реформ, общественного противостояния идеям дискриминации людей по расовому, половому, возрастному, национальному, политическому, религиозному, этническому и другим признакам. Борьба против дискриминации способствует формированию новой культурной нормы - уважения к различиям между людьми. Именно в этом широком антидискриминационном контексте специальные школы и интернаты признаются учреждениями сегрегационными, а изолированная от массовой система специального образования - дискриминационной. И если на предшествующих этапах общество боролось за организацию специальных учебных заведений, то теперь оно стало рассматривать помещение ребенка в специальную школу как нарушение его прав и «навешивание социального ярлыка» [108].

В своих работах Уорд А.Д. особо подчеркивает тот факт, что в данный период в европейских странах крепнет убеждение, что «любое государство, стремящееся к справедливости и подчиняющееся международным нормам соблюдения прав человека должно руководствоваться законами, которые гарантируют всем детям соответствующее их потребностям и способностям образование. Что касается детей с особыми потребностями, то такое государство обязано предоставить и им соответствующую их потребности возможность обучения» [109]. Эта идея положена в основу совместного обучения детей с ограниченными возможностями в развитии со здоровыми сверстниками, где созданы необходимые условия. За семьей ребенка остается выбор обучения в общеобразовательной или специальной школе.

Седьмой этап - «Идеальная», которая характеризуется созданием всех условий для полноценного развития детей с ограниченными возможностями в развитии. Образовательная система, которая принимает всех детей как равных и предоставляет им наилучшее возможное образование, является инклюзивной. Для обеспечения инклюзивного образования сообщества, учителя, школы и системы должны измениться с целью лучшего удовлетворения различным потребностям обучения учащихся в школе, а также способствовать их включению во все аспекты школьной жизни.

Согласно данной модели исключены все специальные школы. Для детей с тяжелыми нарушениями созданы «специальные классы» в общеобразовательных учреждениях. Дети с ограниченными возможностями в развитии включены в систему общеобразовательных школ, где для них созданы все условия от организации физической среды до исключения психологических барьеров.

Описанные этапы представлены нами в виде схемы, в которой определенной цветовой гаммой мы подчеркиваем значение каждого этапа в данной эволюции: красный цвет – сигнальный, что отражает неблагоприятные этапы в отношении к лицам с ОВР, желтый – значительный прогресс и зеленый – наиболее благоприятный, в которой создаются условия для полноценного развития детей с ограниченными возможностями в развитии.

В настоящее время Республика Казахстан, как и многие страны СНГ, встал на путь достижения «идеальной» модели, которая создаст благоприятные условия для полноценного развития всех граждан, вне зависимости от физических, интеллектуальных, социальных и других особенностей.

Известный философ Казахстана Н.Джандильдин писал, что каждая культура создается на определенном национальном языке, развивается на определенной национальной почве и питается ее соками. В ней запечатлеваются борьба и труд, нравы и обычаи, природный ум и мудрость народа, который является ее творцом [110]. И, действительно, сущностная сторона национальной культуры выражается в качестве и свойствах данного народа, их дифференциации можно заметить в особом складе характера, действиях и в особенностях их психологии. Основываясь на данной идее, мы считаем, что рассматривая вопросы развития идеи инклюзивного образования нельзя не обратиться к историческим сведениям и национальным особенностям казахского народа, т.к. рассуждать о возможных путях развития инклюзивного образования в Республике Казахстан, нельзя без учета определенных условий. Поэтому в нашей работе были проанализированы сведения из истории Казахстана, характеризующие отношение к лицам с ограниченными возможностями в развитии.

Д.К. Кшибеков в своем труде «Ментальная природа казахов» выдвигает свое теоретическое предположение относительно глубокой древности истории культуры кочевников. Автор посвящает отдельную главу духовному миру кочевника-казаха, в которой раскрывает понятие духовности, как особого

внутреннего мира человека, охватывающего область веры, нравственности и красоты. Духовная культура народа отражается в его гуманности, добропорядочности, благородстве, щедрости и в умении восхищаться красотой, отвергать пошлость, безнравственность, низменность. Отличительные особенности характера, свойственных казахам, заключаются в способностях отражать объективный мир и, как отмечает Д.К.Кшибеков «у казахов нравственная культура на уровне обычного сознания поднята на недостижимую высоту» [111]. В свою очередь это дает основание считать, что народу, с указанными моральными и нравственными качествами, свойственно заботливое отношение ко всем уязвимым слоям населения. Хотя в истории казахского народа содержится относительно не большая информация об отношении к лицам с ограниченными возможностями в развитии, анализ исторических, литературных источников показывает, что казахский народ очень заботился о физическом здоровье своего поколения и профилактике врожденных и наследственных отклонений. Об этом свидетельствует «Запрет на женитьбу до семи поколений», который предполагает, что если будет нарушено данное правило, то потомки будут рождаться с физическими недугами.

Как отмечает в своей работе Б.Е. Каирова есть определенные понятия у казахского народа, вобравшие в себя общечеловеческие нормы религии и традиционные национальные ценности, представляющие в совокупности систему этической традиции. К таким, выполняющим огромную роль, среди норм-понятий, касающихся регулирования функций казахской этической системы и личностных взаимоотношений, относятся: «грех» и «вина», «проступок» и «воздаяние», «исповедь», «сакраментальность», «труд» и «наслаждение», «довольствоваться малым», «милосердие», «добро» и т.д. Названные понятия, не ограничиваются лишь духовным миром казахов и в конкретной жизни формируют важную часть человеческих качеств [112].

Особо отметим, что в казахской традиционной культуре эти понятия выполняют свои определенные функции, в зависимости от того, где и как применяются, в условиях каких факторов взаимодействия находятся. Обратимся к понятию «обал», которое вошло в постоянный лексикон казахского народа, при выражении отношения к тем или иным людям или вещам. В Словаре Бектая Калдыбаева [113], это слово переведено как: «вина», «грех». Но данный перевод не раскрывает его полного содержания, т.к. данное понятие сложное и не вкладывается в одно слово для перевода. Ученые-философы трактуют данное понятие следующим образом: обал – это понятие, раскрывающее значение вещи, которую бросать не рекомендуется, во избежание возмездия или горечи; оно включает в себе и благородные действия человека по отношению к слабым и немощным людям; или действия при которых обнажается сущность человеческого обличия, вызывающая неприязнь общественности. Обал означает, что нельзя наносить вред окружающей среде, портить живое, притеснять и обижать людей с физиологическими

недостатками, делать плохое и злоупотреблять чьим-то доверием или наносить кому-то вред.

Следующее понятие, часто используемое в народе - сауап – это понятие, объясняющее мотивы добрых действий человека. Бережное отношение ко всему живому и неживому, с целью оказания благотворительной помощи, проявления заботы, основанной не на материальных интересах, а на доброй воле. Например, помощь сиротам, инвалидам, овдовевшим, уход за незнакомыми и нуждающимися людьми, восстановление гнезда птицы и т.д. Истоки распространения данных понятий среди казахов связывают с древними анималистическими и тотемистскими верованиями казахов, что лишь сделав добро, возможно получение вознаграждения. Но в данное время эти понятия прижились настолько, что стало характерной чертой народа. Следует отметить, что немаловажной стороной нравственной культуры казахов, является – толерантность, что в переводе на казахский означает «төзімділік». Толерантность для традиционной казахской культуры характерна изначально, т.к. это качество выработано образом жизни кочевников. Более того, этим понятием и пронизано все духовное и материальное богатство народа. Сохранить свою уникальную культуру народ смог благодаря именно таким качествам. Как особо подчеркивает М.Орынбеков «непосредственная близость казахов к природе, близость с эмоциональной позиции к наблюдаемому, воспринимаемому миру нашла свое отражение в понимании ими своего внутреннего мира, нравственных начал существования» [114].

В казахском языке понятию толерантность идентичны понятия «шыдамдылық» и «сабырлық», имеющие такое же смысловое содержание. В казахском менталитете многовековой опыт осмысления окружающего мира, его строения, свойств, места человека в мире, взаимоотношений между человеком и природой, между людьми находили свое отражение в поэзии, пословицах и поговорках. Пословицы любого народа – это нравственный кодекс. Они обогащают нормы народной морали, говорят о том, что, прежде всего, ценится в человеке, и создается для него.

Так, к примеру, через пословицы и поговорки казахский народ призывал заботиться и опекать людей, нуждающихся в этом (сирот, пожилых людей, инвалидов): «Встретишь сироту, пригрей его», «Сиротские слезы горче яда». Казахские сказки наполнены историями героев, которые выступают на защиту прав ущемленных слоев населения, старых людей, сирот и т.д.

Но, вместе с тем, из исторических сведений известны и другие стороны отношения к разным слоям общества, например, в известном законе Тауке хана «Жеті жарғы» наблюдается четкое социальное разделение: размер куна зависел от социального положения преступника и потерпевшего. Так, за убийство простого мужчины убийца мог откупиться, отдав его родственникам 1000 баранов, за женщину - 500, тогда как за убийство султана или ходжи кун взимался как за семь простых человек. Стоимость раба равнялась стоимости ловчего беркута или охотничьей собаки [115]. Приведенный пример различий

цен человеческих жизней в зависимости от его социального статуса может свидетельствовать и о различной человеческой ценности и значимости. Негативное отношение к людям с различными особенностями, можно проследить из некоторых жанров национального фольклора, в частности из сказок. Многие герои, которые характеризуются отрицательными чертами поведения, символизируются внешними недостатками. Так, например, в фантастических сказках казахского народа, главными образами различного рода представителей рода чудовищ были «одноглазый» жалмауыз (циклоп), «Казык-аяк», «Карга-тумсык» - старуха с ногою кол, с вороньим клювом. Все они характеризовались враждебностью по отношению к здоровым людям. И, если учитывать тот факт, что одним из средств воспитания детей являются произведения устного народного творчества, то у детей вырастает вероятность возникновения негативного отношения к лицам с выраженными физическими недостатками.

С развитием общества, отношения к людям с ограниченными возможностями в развитии в нашем государстве меняется в положительную сторону, через средства массовой информации, социальные мероприятия и другие каналы ведется пропаганда равных прав в обществе, проводятся работы по информированию о правах лиц с ограниченными возможностями в развитии, о необходимости заботы и создания благоприятных условий для их полноценного развития и становления.

С периода обретения суверенитета в РК наблюдается тенденция в формировании нормативно-правовых основ в отношении к лицам с ОВР, которое берет свое начало из мировых правовых основ. Анализ нормативно-правовых основ отношения к лицам с ограниченными возможностями в развитии позволяет отметить, что первый период создания нормативно-правовых основ в реализации равных прав детей с ограниченными возможностями в развитии в системе образования начинается с инициативы со стороны ООН. С 1945 г. ООН обращает внимание государств и правительств на вопросы обеспечения прав всех, без исключения, людей в получении ими качественного и доступного образования.

Первым документом, провозглашавшим ценность и уникальность образования, является Декларации прав человека (1948 г.). Хотя данный документ не содержит конкретного пункта, содержащего понятия «ребенок (лицо) с ограниченными возможностями», тем не менее, согласно содержанию все граждане без исключения, имеют право на образование. Так, в Декларации указывалось: «...Образование должно быть направлено к полному развитию человеческой личности и к увеличению уважения к правам человека и основным свободам. Образование должно содействовать взаимопониманию, терпимости и дружбе между всеми народами, расовыми и религиозными группами и должно содействовать деятельности Организации Объединенных Наций по поддержанию мира...» [116].

Декларация прав человека проложила основу в принятии во внимание лиц с ограниченными возможностями, особенно детей. Доказательством которого является принятие нормативного документа, провозглашенного резолюцией Генеральной Ассамблеи ООН в 1959 г. Декларация прав ребенка.

Основополагающими принципами Декларации являются:

- ребенок, который является неполноценным в физическом, психическом или социальном отношении, должен обеспечиваться специальным режимом, образованием и заботой, необходимым ввиду его особого состояния;

- ребенок имеет право на получение образования, которое должно быть бесплатным и обязательным, по крайней мере, на начальных стадиях, должно даваться образование, которое способствовало бы его общему культурному развитию и, благодаря которому он мог бы, на основе равенства возможностей развить свои способности... и стать полезным членом общества;

- ребенок должен ограждаться от практики, которая может поощрять расовую, религиозную или какую-либо иную форму дискриминации [117].

Считаем, что принципы, раскрываемые в данном документе, не истратили социальной, экономической и педагогической значимости и в настоящее время.

Следующий шаг в развитии нормативно-правовой базы в получении образования лицами с ограниченными возможностями был сделан в 1960 году с принятием ЮНЕСКО Конвенции о борьбе с дискриминацией в области образования. В Конвенции выражение «дискриминация» охватывает всякое различие, исключение, ограничение или предпочтение..., которое имеет целью или следствием уничтожение или нарушение равенства в области образования, и, в частности:

а) закрытие для какого-либо лица или группы лиц доступа к образованию любой ступени или типа.

...d) положение, не совместимое с достоинством человека, в которое ставится какое-либо лицо или группа лиц.

Согласно данной Конвенции, государства были обязаны:

а) отменить все законодательные постановления и административные распоряжения, и прекратить административную практику дискриминационного характера в области образования;...

d) не допускать в случаях, когда государственные органы предоставляют учебным заведениям те или иные виды помощи, никаких предпочтений или ограничений, основанных исключительно на принадлежности учащихся к какой-либо определенной группе;...

с) поощрять или развивать подходящими методами образование лиц, не получивших начального образования или не закончивших его, и продолжение их образования в соответствии со способностями каждого... [118].

Вопросам прав инвалидов, в том числе право на образование, было уделено особое внимание и выразилось в отдельном блоке международных документов ООН. В принятой в 1971 г. Декларации о правах умственно отсталых лиц отмечалось, что:

1. Умственно отсталое лицо имеет в максимальной степени осуществимости те же права, что и другие люди.

2. Умственно отсталое лицо имеет право на надлежащее медицинское обслуживание и лечение, а также право на образование, обучение, восстановление трудоспособности и покровительство, которые позволяют ему развивать свои способности и максимальные возможности.

3. Умственно отсталое лицо имеет право на материальное обеспечение и на удовлетворительный жизненный уровень. Оно имеет право продуктивно трудиться или заниматься каким-либо другим полезным делом в полную меру своих возможностей.

4. В тех случаях, когда это возможно, умственно отсталое лицо должно жить в кругу своей семьи или с приемными родителями и участвовать в различных формах жизни общества. Семьи таких лиц должны получать помощь. В случае необходимости помещения такого человека в специальное заведение необходимо сделать так, чтобы новая среда и условия жизни как можно меньше отличались от условий обычной жизни [119].

Таким образом, содержание данного документа, отражая те же права лиц с умственной отсталостью, что и у всех других лиц, определяет особенности в получении образования. Данный документ не исключает обучения данных лиц в специальных учебных организациях.

В 1974 г. был создан Союз лиц с ограниченными возможностями здоровья (UPIAS), направленный на противостояние сегрегации инвалидов. Членами Союза формулируется новая социальная концепция осмысления ограниченных возможностей, которая утверждает, что трудности и ограничения возникают в связи с существующими в обществе условиями и барьерами. Создавая эти барьеры, общество не позволяет человеку (и особенно ребенку) с ограниченными возможностями вести полноценную жизнь. В дальнейшем эта концепция стала известна как социальная концепция инвалидности.

В 1975 г. в Декларации о правах инвалидов [120] нормы обеспечения образовательных и социальных прав были распространены на всех людей, имеющих не только ментальные, но и другие нарушения здоровья. Эти права должны быть признаны за всеми инвалидами, без каких бы то ни было исключений и без различия и дискриминации по признаку расы, цвета кожи, пола, языка, вероисповедания, политических или иных убеждений, национального или социального происхождения, материального положения, рождения или любого другого фактора, независимо от того, относится ли это к самому инвалиду или к его или ее семье.

Декларация отражает неотъемлемое право лиц с ограниченными возможностями на уважение их человеческого достоинства. Лица с ограниченными возможностями, вне зависимости от происхождения, характера и серьезности их увечий имеют одинаковые права, как и все другие граждане страны. Документ подтверждает гражданские и политические права людей с ограниченными возможностями. Здесь же утверждается право лиц с

ограниченными возможностями на медицинское, психическое или функциональное лечение, включая протезные и ортопедические аппараты, на восстановление здоровья и положения в обществе, на образование, ремесленную профессиональную подготовку и восстановление трудоспособности, на помощь, консультации, на услуги по трудоустройству и другие виды обслуживания, которые позволят им максимально проявить свои возможности и способности и ускорят процесс их социальной интеграции или реинтеграции.

Первый этап развития нормативно-правовых документов можно охарактеризовать как признание прав на одинаковое «существование», где лишь в содержании отдельных документов отражаются права на получение образования, при этом не исключается определение лиц с ограниченными возможностями в специальные медицинские и образовательные организации.

Прогресс в отношении государства и общества к лицам с ограниченными возможностями, признание их прав на получение образования в общеобразовательной системе отражается в следующем этапе развития нормативно-правовых документов. Продолжая развивать, заложенный в 70-х годах XX в., принцип «образование - для всех», Всемирная программа действий в отношении инвалидов, принятая резолюцией 37/52 Генеральной Ассамблеи от 3 декабря 1982 г., четко обозначила направления организации такой политики государств-членов ООН, которая признает право инвалидов иметь такие же возможности для получения образования, что и у других лиц. При этом, образование инвалидов должно, по возможности, проходить в рамках общей школьной системы.

В 121 пункте Всемирной программы действий в отношении инвалидов указано, что «государства должны обеспечивать особую гибкость при применении любых положений, касающихся возраста приема и перевода детей из класса в класс, а также при проведении экзаменов для учащихся-инвалидов». 122 пункт данной программы определяет, что «Система образования для детей и взрослых, являющихся инвалидами, должна быть: «индивидуализирована... доступна для местного населения; всеобъемлющей; предлагать ряд возможностей в соответствии с кругом особых потребностей данной группы населения...». Особую важность представляет и 124 пункт, где отмечается, «если по какой-либо причине возможности общей школьной системы недостаточны для некоторых детей-инвалидов, эти дети должны учиться в течение надлежащего периода времени в специальных заведениях. Качество этого специального школьного обучения должно быть равно качеству обучения в общей школьной системе, и эти две системы образования должны быть тесно взаимосвязаны» [121]. Всемирная программа отдавала приоритет совместному обучению детей с ограниченными возможностями и здоровых детей по общим учебным программам как основе образования людей с ограниченными возможностями.

В 1989 году была принята Конвенция о правах ребенка [122] согласно которой государства-участники принимали на себя обязательства уважать и обеспечивать права каждого ребенка без какой-либо дискриминации, независимо от расы, цвета кожи, пола, языка, религии, политических или иных убеждений, национального, этнического или социального происхождения, имущественного положения, состояния здоровья и рождения ребенка, его родителей или законных опекунов или каких-либо иных обстоятельств.

В 1990 году была принята Всемирная декларация об обеспечении выживания, защиты и развития детей [123], задачами которой явилось уделять больше внимания, проявлять заботу и оказывать поддержку детям-инвалидам, а также другим детям, находящимся в крайне трудных условиях. Страны, подписавшие данную декларацию, приняли на себя обязательство осуществить программы, которые снизят уровень неграмотности и предоставят всем детям возможность получения образования независимо от их происхождения и пола; которые подготовят детей к трудовой деятельности и предоставят возможности для получения образования в течение всей жизни, например, путем профессиональной подготовки; и которые дадут детям возможность достичь совершеннолетия, чувствуя поддержку и в благоприятных и культурных условиях.

Прорывом в развитии совместного обучения детей с ограниченными возможностями и здоровых детей стало проведение Всемирной конференции по образованию для всех в марте 1990 г. в Джомтьене (Таиланд). Представители 155 стран и 160 правительственных и неправительственных организаций, участвовавшие в работе Конференции, приняли Программу действий, которая устанавливала четкие направления действий и меры по достижению указанных целей, и одобрили Всемирную декларацию об образовании для всех. Она возвестила о конце жесткой, рецептурной системы образования и о начале эры гибкости системы, призвала все страны сделать свои системы образования соответствующими запросам потребителей, адаптированной к их нуждам и потребностям, культурным и историческим условиям обучающихся [124].

Важное значение в определении равных возможностей в области начального, среднего и высшего образования для детей, молодежи и взрослых, имеющих инвалидность, сыграли «Стандартные правила обеспечения равных возможностей для инвалидов» (1993 г.), которые предусматривают возможность адекватным образом удовлетворять образовательные потребности всех инвалидов в системе общего школьного образования. В данном документе призывалось обеспечивать принцип равных возможностей в области начального, среднего и высшего образования для детей, молодежи и взрослых, имеющих инвалидность, в интегрированных структурах. Государствам следует обеспечивать, чтобы образование инвалидов являлось неотъемлемой частью системы общего образования. При этом, ответственность за образование инвалидов в интегрированных структурах следовало возлагать на органы

общего образования. Документ предлагал государствам включать вопросы, связанные с образованием инвалидов, в программу национального планирования в области образования, и учитывать при разработке учебных программ и организации учебного процесса.

Наряду с совместным «интегрированным» образованием Стандартные правила (как и ранее Всемирная программа действий в отношении инвалидов) предусматривали, что, возможно, «в случаях, когда система общего школьного образования все еще не удовлетворяет адекватным образом потребностям всех инвалидов, можно предусмотреть специальное обучение. Оно должно быть направлено на подготовку учащихся к обучению в системе общего школьного образования. Качество такого обучения должно отвечать тем же стандартам и целям, что и обучение в системе общего образования, и должно быть тесно с ним связано. Для учащихся-инвалидов следует, как минимум, выделять ту же долю ресурсов на образование, что и для учащихся, не являющихся инвалидами. Государствам следует стремиться к постепенной интеграции специальных учебных заведений в систему общего образования [125].

Поэтому для реализации равных прав на образование, активное участие детей и подростков с ограниченными возможностями в жизни общества и осуществление их социальной адаптации необходимо обеспечить не только физический доступ в общеобразовательные школы.

Важно отметить, что данный документ призывает сохранять имеющиеся достижения в специальном образовании и развивать их в направлении общедоступного образовательного процесса. Качество этого специального школьного обучения должно быть равно качеству обучения в общей школьной системе, и эти две системы образования должны быть тесно взаимосвязаны.

Значимым событием для мирового педагогического сообщества является прошедшая под эгидой ЮНЕСКО в 1994 г. в Испании (г. Саламанка) Всемирная конференция по образованию лиц с ограниченными возможностями. В итоге в педагогику введен термин «инклюзивное образование» и провозглашены основные принципы инклюзивного образования. Принятая на данной конференции Саламанкская декларация [126] провозглашала «инклюзивное образование» в качестве главного направления развития образования. Отличие такого подхода состоит в том, что система образования должна приспосабливаться к особенностям и потребностям каждого ребенка, но при этом не исключается, что наряду с совместным обучением в общеобразовательных школах, некоторые дети могут обучаться в специальных организациях. Следует учесть, что формирование такой важной сферы как образование детей с ограниченными возможностями зависит во многом от традиций и уровня развития каждой конкретной страны. Именно поэтому в указанных документах определены лишь общие направления и принципы совершенствования систем образования в странах участницах ООН. Таким образом, в результате реализации вышеупомянутых международных документов в 90-е годы прошлого столетия стало развиваться направление в

образовательной сфере, которое было связано с новой идеологией инвалидности и обобщилось в понятиях «инклюзивное образование», «инклюзивный подход». Где инклюзивный подход предполагает понимание различных образовательных потребностей детей и предоставление услуг в соответствии с этими потребностями через более полное участие в образовательном процессе, привлечение общественности и устранение сегрегации и дискриминации в образовании.

Фактически несколько других, устанавливающих стандарты документов, разработанных ЮНЕСКО, обеспечивают нормативную базу всеобщего доступа к образованию и инклюзивные подходы, в том числе подходы продолжения образования и пожизненного обучения, в продвижении права на образование. Эти инструменты устанавливают международные юридические обязательства для доступа к образованию для всех: религиозных и лингвистических меньшинств, для коренных жителей, для рассматриваемых второстепенными социальными и экономическими групп, уязвимых групп, для иммигрантов, инвалидов, беженцев и для миллионов, лишенных образования из-за бедности.

В апреле 2000 г. состоялся Всемирный форум по образованию, на котором были приняты Дакарские рамки действий [127], в которых выражается общая приверженность международного сообщества осуществлению разработанной на широкой основе стратегии, имеющей целью удовлетворение базовых образовательных потребностей каждого ребенка, молодого человека и взрослого на протяжении жизни одного поколения и последующее поддержание достигнутого уровня. Дакарская структура действия гарантирует, что к 2015 году все дети, особенно девочки, а также дети, живущие в сложной обстановке, и этнические меньшинства, будут иметь доступ к бесплатному начальному образованию достойного качества.

В соответствии с основополагающими международными документами в области прав человека, законодательством Республики Казахстан предусмотрен принцип равных прав на образование для всех детей. Гарантии права детей на получение образования закреплены в Конституции Республики Казахстан [128], Законах Республики Казахстан «О правах ребенка в Республике Казахстан», «Об образовании», «О социальной и медико-педагогической коррекционной поддержке детей с ограниченными возможностями» и др. На основании данных документов, государство гарантирует любому ребенку, независимо от национальности, вероисповедания, состояния здоровья право на получение бесплатного общего образования.

Основным законодательным документом страны, Конституцией РК, в статье 30 всем гражданам гарантируется бесплатное обязательное среднее образование в государственных учебных заведениях [128]. Считаем, что данная статья снимает барьер между лицами с ограниченными возможностями и всеми другими гражданами РК в получении образования.

В Законе «О правах ребенка в Республике Казахстан» утверждаются права всех детей на образование и им гарантируется получение бесплатного

начального, основного среднего и общего среднего образования. На конкурсной основе гарантировано получение бесплатного технического и профессионального, послесреднего и высшего образования в соответствии с законодательством Республики Казахстан об образовании. При этом, на детей с ограниченными возможностями, нуждающихся в специальных педагогических подходах, из государственного бюджета предусмотрено выделение дополнительных средств, гарантирующих получение ими образования на уровне установленных стандартов [129].

Одним из документов, предусматривающих социальную защиту людей с ограниченными возможностями в развитии, интеграцию в общество, является Закон Республики Казахстан «О социальной защите инвалидов в РК». Принципами социальной защиты инвалидов, указанными в данном Законе являются: гуманность, соблюдение прав человека; доступность равных прав инвалидов, наряду с другими гражданами, на охрану здоровья, образование и свободный выбор рода деятельности, в том числе трудовой [130].

В Законе Республики Казахстан «Об образовании» выделены задачи создания специальных условий для получения образования лицами с ограниченными возможностями. К таким условиям отнесены специальные образовательные учебные программы, учитывающие особенности развития и потенциальные возможности обучающихся и воспитанников, которые определяются с учетом рекомендаций психолого-медико-педагогических консультаций.

Согласно данного Закона, дети с ограниченными возможностями в развитии имеют право на обучение в рамках государственных общеобразовательных стандартов образования по индивидуальным учебным планам, сокращенным образовательным учебным программам по решению совета организации образования [131].

В Законе РК «О социальной и медико-педагогической коррекционной поддержке детей с ограниченными возможностями» (2002) утверждаются права детей с ограниченными возможностями на получение бесплатного дошкольного и общего среднего образования в специальных организациях образования или государственных общеобразовательных учебных заведениях в соответствии с заключением психолого-медико-педагогических консультаций. А также, согласно Статье 15 данного Закона, дети с ограниченными возможностями имеют право на бесплатное, на конкурсной основе, техническое и профессиональное, послесреднее, высшее образование в государственных учебных заведениях в пределах государственных образовательных программ; на трудоустройство по окончании обучения в соответствии с полученным образованием и (или) профессиональной подготовкой в порядке, определяемом законодательством Республики Казахстан [132].

В 2009 году в рамках реализации постановления Правительства Республики Казахстан «Об утверждении плана мероприятий по социальной и медико-педагогической коррекционной поддержке детей с ограниченными

возможностями» Министерством образования и науки РК были подготовлены и направлены в образовательные организации для использования в работе «Методические рекомендации по организации интегрированного (инклюзивного) образования детей с ограниченными возможностями в развитии».

Согласно данным рекомендациям, прием детей с ограниченными возможностями в общеобразовательную школу осуществляется на основании письменного заявления родителей или иных законных представителей, заключения психолого-медико-педагогической консультации (далее - ПМПК) с рекомендованной формой обучения. В соответствии с Методическими рекомендациями, в общеобразовательной школе при наличии контингента детей с ограниченными возможностями в развитии могут открываться классы:

1) классы интегрированного обучения, которые осуществляют полную интеграцию детей с ограниченными возможностями в развитии в общеобразовательный процесс. В одном классе интегрированного обучения могут обучаться не более трех учащихся с ограниченными возможностями;

2) специальные (коррекционные) классы (далее - спецклассы), которые осуществляют частичную интеграцию детей с ограниченными возможностями в развитии в общеобразовательный процесс.

В документе утверждается, что в целях коррекции и компенсации нарушенных или утраченных функций, обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями в развитии им должны быть созданы специальные образовательные и материально-технические условия в общеобразовательных школах (обеспечение современными техническими и вспомогательными средствами, оказание всем учащимся данной категории необходимого уровня поддержки для полноценного усвоения общеобразовательных и специальных образовательных программ и др.).

В Методических рекомендациях отмечается, что коррекционная педагогическая поддержка внутри организации образования должна осуществляться специальным педагогом (педагогом-дефектологом), психологом, социальным педагогом). Сопровождение процесса обучения детей с ограниченными возможностями в развитии вне организации образования должны осуществлять специалисты специальных коррекционных организаций образования, ПМПК, кабинета психолого-педагогической коррекции, логопедических пунктов, а также специалисты медицинских учреждений на договорной основе.

Следующим важным документом в развитии идеи инклюзивного образования стала «Государственная программа развития образования в Республике Казахстан на 2011-2020 годы». В Программе определены мероприятия, способствующие созданию необходимой нормативно-правовой основы включения всех детей, в том числе и детей с ограниченными возможностями в развитии, в общеобразовательное пространство.

Государственная программа нацеливает систему образования на то, что к 2020 году:

- в 3030-ти школах будут созданы условия для равного доступа к обучению и воспитанию детей ограниченными возможностями (наличие в школах педагогов-дефектологов и психолого-педагогического сопровождения детей, специальные индивидуальные технические и компенсаторные средства);

- увеличена доля школ, создавших условия для инклюзивного образования, от общего количества школ на 70%;

- доля школ, создавших «безбарьерный доступ» для детей-инвалидов, от общего количества школ - 20%;

- доля детей, охваченным инклюзивным образованием, от общего количества детей с ограниченными возможностями в развитии - 50% [1].

Анализ нормативно-правовых документов в поддержку лиц с ограниченными возможностями показал, что правовые реформы в обеспечении равного доступа в получении образования лиц с ограниченными возможностями проложили основу в развитии инклюзивного образования. На смену распространенной форме обучения в специальных (коррекционных), интернатных учебных организациях, приходит новая, признанная во многих ведущих странах мира, инклюзивная форма обучения, которая обеспечивает безусловное право каждого ребенка учиться в общеобразовательном заведении по месту проживания с обеспечением всех необходимых для этого условий.

Отметим, что инклюзивное образование в Республике Казахстан начала распространяться в 90-х годах, преимущественно – по инициативе профессора, д.п.н. Сулейменовой Р.А. при поддержке различных международных организаций, организовавшей научно-исследовательскую деятельность по созданию государственной системы включения детей с ограниченными возможностями в общеобразовательный процесс. Разработанное Сулейменовой Р.А. определение инклюзивного образования легло в основу государственной политики Республики Казахстан в области образования лиц с различными отклонениями в развитии. Основные положения образовательной политики отражены в ряде нормативно-правовых документов, среди которых можно выделить Законы РК «Об образовании», «О социальной и медико-педагогической коррекционной поддержке детей с ограниченными возможностями».

Как отмечалось ранее, с 2000 года в Республике Казахстан начинает формироваться новая образовательная политика в отношении детей с ограниченными возможностями в развитии, ведется активный поиск оптимальных путей социализации, воспитания, образования, социальной поддержки и адаптации детей. В сферу специального образования шире стали внедряться инновационные процессы по интеграции детей в образовательную среду здоровых сверстников. Совершенствуется работа по изучению инновационных направлений в создании оптимальных условий для социальной адаптации и интеграции в общество детей с ограниченными возможностями.

В определении особенностей обучения лиц с ограниченными возможностями в развитии в указанных нормативно-правовых документах использовались термины, часто используемые в практике как синонимичные «интеграция» и «инклюзивное образование».

Различия между этими терминами достаточно существенные: *интеграция* подразумевает вовлечение детей с разными возможностями в уже сложившуюся школьную жизнь и школьную структуру. Цель этих интеграционных программ – «нормализация развития детей», или оказание им помощи в том, чтобы вписаться в уже существующую модель обучения.

Инклюзивное образование берет за основу английский термин «inclusion», что в переводе означает «включение, присоединение». В переводе с французского «inclusif» означает «включающий в себя» и латинского «include» - «закрываю, включаю». Согласно словаря инклюзивное образование – процесс развития общего образования, который подразумевает доступность образования для всех, в плане приспособления к различным нуждам детей, что обеспечивает доступ к образованию для детей с особыми потребностями [133].

Инклюзивное образование отличается от интеграции тем, что с самого начала рассматривает всех детей без исключения частью общеобразовательной системы. Инклюзивное образование предполагает «нормальность» именно в различиях и особенностях, существующих в людях. Несмотря на различия, все люди принадлежат к каждому конкретному сообществу. И все дети, которые живут на определенной территории, имеют право идти в ту или иную школу. Одна из целей инклюзивного образования состоит в том, чтобы любая школа могла быть готовой в будущем принять детей с различными возможностями. Данная цель требует не только изменения в структуре и работе школы, но и изменения во взглядах учителей общего и специального образования, рассматривающих свою работу как обучение только определённых групп детей. Большинство школ в своей деятельности придерживаются подхода, в центре которого стоит ребёнок, его нужды и потребности, и этот подход требует, чтобы все учителя были готовы соответствовать потребностям всех детей. В этой модели образования, для детей с ограниченными возможностями отсутствует необходимость в какой-либо специальной адаптации, поскольку они с самого начала являются частью школьной системы.

Главное отличие инклюзивного подхода от интегративного состоит в том, что при инклюзивном образовании в общеобразовательных школах меняется отношение к детям с ограниченными возможностями и к их родителям. Идеология образования изменяется в сторону большей гуманизации учебного процесса и усиления воспитательной направленности обучения.

С целью развития общего понимания инклюзивного обучения целесообразно использовать термин, который базируется на толковании, изложенном в материалах Саламанкской декларации и программе действий относительно обучения детей с особыми образовательными потребностями: «*Инклюзивное обучение* – это система образовательных услуг в условиях

общеобразовательной организации, которая базируется на принципе обеспечения основополагающего права детей на образование и права учиться по месту проживания. С целью обеспечения равного доступа к качественному образованию общеобразовательные учебные организации должны адаптировать учебные программы и планы, методы и формы обучения, использование существующих ресурсов, партнерство с общиной к индивидуальным образовательным потребностям и разным формам обучения детям с особыми потребностями. Общеобразовательные учебные организации должны обеспечить спектр необходимых услуг соответствующий разным образовательным потребностям таких детей» [126].

ЮНЕСКО определяет *инклюзивное образование* как «процесс обращения и реагирования на разнообразие потребностей всех обучающихся через увеличение участия в обучении, культурах и сообществах и сокращении отказа от поступления в школы и исключения из них». «Это приведет к изменениям и модификации подхода, к структуре в содержании, к общему видению, которое коснется всех детей определенного возраста, и к убеждению, что это является ответственностью системы обучать всех детей» [134].

В документе «Международные консультации по вопросам раннего обучения детей с особыми образовательными потребностями» отмечается, что «интеграция определяется как усилия, направленные на введение детей в регулярное образовательное пространство. Инклюзивное образование – это политика и процесс, которые дают возможность всем детям принимать участие во всех программах». Отличие в подходах состоит в признании факта, что мы изменяем общество, чтобы оно учитывало и приспособлялось к индивидуальным потребностям людей, а не наоборот.

Согласно Закона Республики Казахстан «Об образовании» инклюзивное образование - совместное обучение и воспитание лиц с ограниченными возможностями, предусматривающие равный доступ с иными категориями обучающихся к соответствующим образовательным учебным программам обучения, коррекционно-педагогическую и социальную поддержку развития посредством обеспечения специальных условий [131].

По мнению Мовкебаевой З.А. под инклюзивным («включающим», доступном и равном для всех) образованием понимается процесс включения детей с ограниченными возможностями в развитии (с нарушением слуха, зрения, интеллекта, речи и опорно-двигательного аппарата) в общеобразовательный процесс при соответствующих материально-технических и психолого-педагогических условиях [135].

Байтурсынова А.А. в своей работе уточняя и дополняя определение инклюзивного образования, трактует ее как «государственную политику, направленную на включение детей с ограниченными возможностями в образовательный процесс посредством устранения барьеров, для обеспечения доступа и создания специальных образовательных условий во всех типах организаций образования, с гарантией качества образовательных, социальных,

коррекционно-развивающих услуг» [77, 65]. Считаем, что такое определение расширяет рамки инклюзивного образования, определяет роль государственной и социальной политики и, соответственно, уделяется особое внимание организационным аспектам инклюзивного образования.

Другой взгляд на определение инклюзивного образования дает авторский коллектив работы «Профессиональная подготовка взрослого населения в области инклюзивного образования» [78,26], которые предполагают его как процесс совместного обучения и воспитания детей с ограничениями здоровья и не имеющих таких ограничений – посредством создания дополнительных специализированных условий. Анализ данного определения, дает основание считать, что основным условием для успешного развития идеи инклюзивного образования видятся при создании дополнительных специализированных условий. В свою очередь отметим, что к специализированным образовательным условиям относят наличие специальных образовательных программ (общеобразовательных и коррекционно-развивающих), особую организацию коррекционно-педагогического процесса, с учетом индивидуальных особенностей развития каждого ребенка с ограниченными возможностями, адекватную среду жизнедеятельности, проведение коррекционно-педагогического процесса специальными педагогами, предоставление медицинских, психологических и специальных услуг.

Обращаем внимание, что в идеале инклюзивное образование охватывает детей, вне зависимости от физических, интеллектуальных, социальных, эмоциональных, языковых, расовых и других особенностей, в РК, согласно существующим нормативно-правовым документам, группа детей, попадающих в область инклюзивного образования – это дети с ограниченными возможностями в развитии.

В психолого-педагогической литературе авторами используются разные понятия в выражении «особенности» детей, мы в своей работе берем за основу понятие, определенное в Законе РК «Образовании» в Статье 8 – дети с ограниченными возможностями в развитии. Тогда как в мировой практике существуют разные, деликатные подходы к определению людей с ограниченными возможностями в развитии. К примеру, термин, используемый в настоящее время в странах Западной Европы и США – дети с особыми образовательными потребностями (*children with special educational needs*) [136].

Friend M. & Bursuck W. идеалом инклюзивного образования определяют такие условия, что школы не только принимают каждого ребенка, который входит в их двери, но и гарантируют, что дети с ограниченными возможностями рассматриваются в качестве полноправных членов обучения в классе сообщества, где удовлетворяются их особые потребности [137].

Поэтому инклюзивное образование предполагает, что ни один ребенок не должен быть исключен из общеобразовательной школы из-за воспринимаемых различий в обучении. Тем не менее, инклюзивное образование больше, чем присутствие ребенка в школе. В то время как физическое присутствие ребенка в

обычных классах в их местной школе соответствует предварительному условию для самого акта инклюзии, инклюзивное образование также охватывает включение ребенка в рамки социальной и учебной образовательной среды [138].

Простое, физическое включение детей с ограниченными возможностями в общеобразовательное пространство, которое имеет место в практике некоторых школ РК, не является инклюзивным образованием. Опыт такого обучения свидетельствует, что в случае неспособности педагогов организовать учебный процесс таким образом, чтобы учитывались индивидуальные потребности каждого ребенка, эти дети не будут участвовать в учебном процессе, и, как следствие – уменьшится их мотивация к обучению и ухудшатся учебные результаты.

Таким образом, инклюзивное образование - это образование, которое предоставляет возможность каждому быть вовлеченным в общий процесс обучения и воспитания (развития и социализации), несмотря на ограниченные возможности в развитии, что позволяет взрослому человеку стать равноправным членом общества, снижает риски его сегрегации и изоляции. В основу инклюзивного образования положена идеология, которая исключает любую дискриминацию детей и обеспечивает равное отношение ко всем людям, но создаёт особые условия для детей, имеющих особые образовательные потребности. Инклюзивные подходы могут поддержать таких детей в обучении и достижении успеха, что повышает их шансы и возможности для лучшей жизни.

Целью инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями в развитии в общеобразовательной организации является полноценное развитие и самореализация «особых детей», освоение ими общеобразовательной программы (государственного образовательного стандарта), важнейших социальных навыков наряду со сверстниками с учетом их индивидуально-типологических особенностей в познавательном, физическом, эмоционально-волевом развитии.

Основная идея инклюзивного образования подразумевает, что не только сам ребенок с особыми потребностями должен готовиться к включению в систему образования, а сама система должна быть готова к включению любого ребенка. Это означает, что всем педагогам и родителям необходимо с пониманием относиться к тому, что инклюзивное образование - это не только открытая дверь в общеобразовательную школу, но и ответственность за результат образования. Его качество напрямую зависит от того, насколько предоставляемые образовательные услуги соответствуют образовательным потребностям детей с ограниченными возможностями развития.

Преимущества инклюзивного подхода очевидны:

– Создаются более благоприятные условия для социализации учащегося с ограниченными возможностями;

- Обеспечивается возможность более тесного взаимодействия детей с различными отклонениями развития в учебной и внеучебной деятельности;
- Повышается квалификация педагогов;
- Разрабатываются и апробируются новые технологии обучения и воспитания детей.

– Устанавливается сотрудничество со специальными (коррекционными) организациями, социальными и медицинскими учреждениями.

Первичным и важнейшим этапом подготовки системы образования к реализации процесса инклюзивного образования является этап психологических и ценностных изменений и уровня профессиональных компетентностей ее специалистов. Уже на первых этапах развития инклюзивного образования остро встает проблема неготовности учителей массовой школы (профессиональной, психологической и методической) к работе с детьми с особыми образовательными потребностями, обнаруживается недостаток профессиональных компетенций учителей к работе в инклюзивной среде, наличие психологических барьеров и профессиональных стереотипов педагогов.

В сегодняшней практике многих образовательных учреждений в случаях формального внедрения инклюзивного образования, неизбежны разного рода негативные последствия. Вследствие неготовности школы к инклюзивному образованию возникает опасность имитации «инклюзивного образования» и через это дискредитации самой идеи инклюзивного образования. Опасность имитации возникает вследствие того, что при определенных организационных условиях инклюзивное образование может превратиться в популярную тенденцию без глубоких качественных изменений самого образовательного и воспитательного процесса. Основной ориентацией специалистов, развивающих процессы инклюзивного образования в системе общего образования, на данном этапе должно стать качество процесса включения и сопровождения всех участников, анализ успешных практик, поиски эффективных технологий, оценка динамики психологических и системных изменений.

Задачами инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями в общеобразовательных учреждениях должны стать:

- создание единой образовательной среды для детей, имеющих разные стартовые возможности;
- развитие потенциальных возможностей детей с особенностями психофизического развития в совместной деятельности со здоровыми сверстниками;
- организация системы эффективного психолого-педагогического сопровождения процесса инклюзивного образования через взаимодействие диагностико-консультативного, коррекционно-развивающего, лечебно-профилактического, социально-трудового направлений деятельности;
- освоение детьми общеобразовательных программ в соответствии с

государственным образовательным стандартом;

- коррекция нарушенных процессов и функций, недостатков эмоционального и личностного развития;
- формирование у всех участников образовательного процесса адекватного отношения к проблемам лиц с ограниченными возможностями;
- охрана и укрепление физического, нервно-психического здоровья детей;
- оказание консультативной помощи семьям, воспитывающим детей особыми образовательными потребностями, включение их в процесс обучения;
- успешная социализация обучающихся, воспитанников.

Факторами, препятствующими инклюзивному образованию, являются: экономическая ситуация, правовая база, неясная роль стейкхолдеров, недостаточная диагностика, нехватка дошкольных учреждений, отсутствие качества для обеспечения специальных образовательных потребностей в обычных школах, отсутствие статистических данных, несоответствующая подготовка учителей, негативное отношение здоровых детей (ведущая к изоляции) и их родителей и учителей в обычных школах, предрассудки, переполненность классов, чрезмерные требования к работе, нехватка материалов, несоответствующие ресурсы, ограниченные ресурсы, ограниченный доступ к другим значимым службам, нечувствительность системы оценивания индивидуального прогресса, чрезмерно теоретизированная профессиональная подготовка учителей.

Не теряют актуальности основные направления развития инклюзивного образования в РК:

- организационное направление;
- создание нормативно-правовой базы;
- финансовое обеспечение;
- программно-методическое и дидактическое обеспечение;
- кадровое обеспечение;
- изменение отношения общества к людям с ограниченными возможностями;
- профессионально-трудова подготовка.

В настоящее время, наблюдается недостаточное решение всех направлений инклюзивного образования, к примеру, в РК не утверждена Концепция инклюзивного образования, не внедрена в практику педагогических ВУЗов как обязательный компонент дисциплины, направленные на формирование профессиональной компетентности будущих педагогов к инклюзивному образованию, проводится не системная работа по повышению квалификации педагогов общеобразовательных школ.

Интересна позиция Д.Митчелл в отношении инклюзивного образования. В своих работах он акцентирует внимание на том, что в развитии инклюзивного образования является важным наличие комплекса условий, выполнение

каждого из которых является обязательным. Условия он выражает в виде следующей формулы: $ИО = В + О + 5К + П + Рс + Рк$

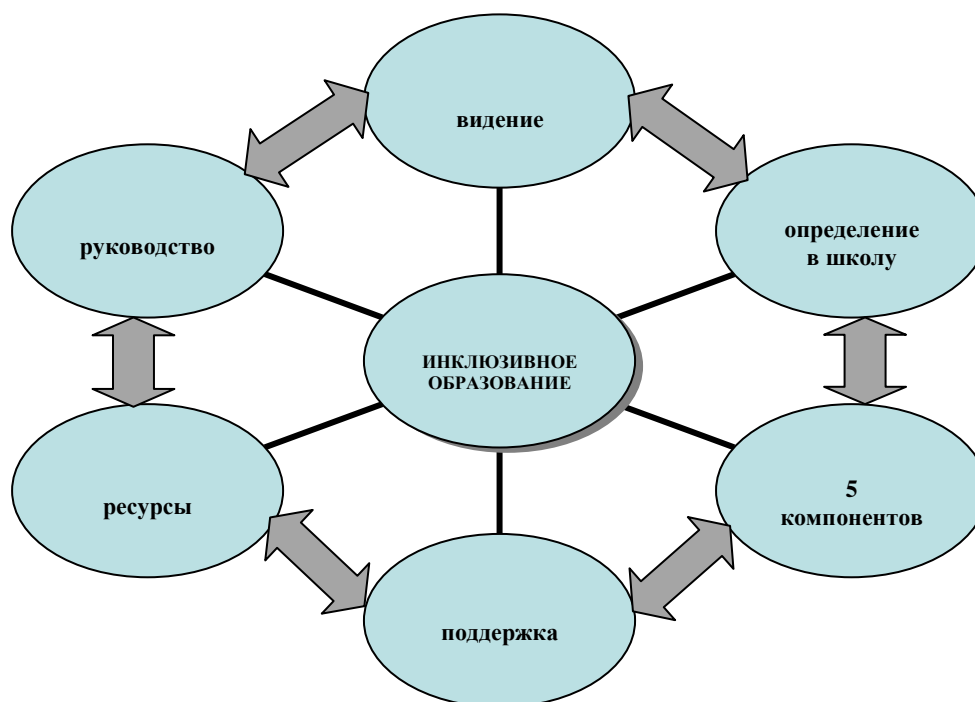


Рисунок 1 – Условия инклюзивного образования по Д.Митчелл

Где В – видение, приверженность основным принципам инклюзивного образования и готовность к его введению. В инклюзивной школе каждого принимают и считают важным членом коллектива. Ученика с ОВР поддерживают сверстники и другие члены школьного коллектива для удовлетворения его специальных образовательных потребностей.

О – определение в школу. Включение детей в общий учебный процесс, а не сегрегация по способностям (в специальные школы, в специальные классы).

5К – это 5 компонентов: адаптированный учебный план, адаптированная оценка, адаптированное преподавание, адаптированная доступная среда, признание права на инклюзивное образование.

П – поддержка. Инклюзивное образование требует поддержки со стороны команды профессионалов (психологи, логопеды, специальные педагоги, инструкторы ЛФК, социальные работники, врачи, координатор специального образования, который консультирует обычных педагогов школы, а также помощники учителей.) важна поддержка и помощь со стороны родителей.

Позиция учителя в условиях инклюзивного образования меняется. Он утрачивает свою автономность и работает в рамках тесного сотрудничества со специальным педагогом, психологом, логопедом, социальным педагогом и родителями. В своей деятельности он становится открытым, вынужден демонстрировать свой опыт названным категориям педагогов в течение

длительного времени. Не каждый педагог может работать в таких условиях. Многие испытывают напряжение от постоянного присутствия другого педагога. При этом снижается качество работы и работоспособность. Учитель инклюзивной школы может быть успешен, если:

- он достаточно гибок;
- ему интересны трудности, и он готов пробовать разные подходы;
- он уважает индивидуальные различия;
- он может слушать и применять рекомендации других членов команды;
- он чувствует себя уверенно в присутствии другого взрослого в классе;
- он согласен работать с другими специалистами в одной команде.

Рс – ресурсы. Все ресурсы, в которых нуждается ученик с особыми образовательными потребностями, как правило, сосредоточены в системе специального образования. Это – материальные средства, подготовленные кадры, материально-техническое и учебно-методическое обеспечение. Необходимо перераспределить эти ресурсы, как это делается во многих странах, на основе принципа «ресурсы идут за учеником».

Рк – руководство. Для того, чтобы все перечисленные компоненты инклюзивного образования работали, необходимо руководство на всех уровнях: правительственном, региональном, местном, а также на уровне директоров школ и учителей. Все участники процесса должны понимать и уметь объяснить идеологическую основу инклюзивного образования, а также своими действиями демонстрировать приверженность успешной реализации инклюзивного образования. Руководители школ вместе с учителями несут ответственность за развитие инклюзивной культуры в своих школах [139].

Мы считаем, что формула условий, предложенная Д.Митчеллом, отражает важные аспекты в развитии инклюзивного образования, а именно субъективные стороны. Разработка мероприятий по реализации данных условий и внедрение в республике будет способствовать эффективному развитию инклюзивного образования. Д.Митчеллом подчеркивается роль педагога в инклюзивном образовании и деятельность, направленная на успех.

Как было отмечено, инклюзивное образование должно являться составной частью общей образовательной стратегии и, действительно, быть объектом новой социально-экономической политики. Это требует крупной реформы обычной школы.

Зарубежные ученые, как Edwards L.L., Metcoll A., Polloway E.A., Wang M.C. и др. в своих работах особо подчеркивают, что вопросы образования детей с ОВР будут решены в зависимости от того, какого подхода интеграции придерживаются в стране. Учитывая, что основными подходами в мире являются: расширение доступа к образованию (*widening participation*); расширение возможностей социальных контактов (*mainstreaming*); обучение детей с ОВР в соответствии с системой образования (*integration*); соответствие образовательной среды особым потребностям детей с ОВР (*inclusion*) а, согласно стратегическим задачам в области образования, в нашем государстве

развивается идея включения детей с ОВР по инклюзивному подходу. Тем не менее, отметим, что в Казахстане в настоящее время сохраняется смешанная модель, согласно которой будут функционировать и система специального образования и процесс включения детей с ОВР в учебно-воспитательный процесс общеобразовательной системы.

Анализ показал, что в идеале, инклюзивное образование отражается через «сплав» специальной и общеобразовательной системы, где учтены, все особенности детей с ограниченными возможностями в развитии и с учетом индивидуальных особенностей выбираются содержание, формы, методы, средства обучения (Рис.1). Мы же считаем, что это не просто сплав двух систем, а новая парадигма образования, характеризующая высокую развитость социальной и образовательной политики государства, признающего и уважающего право всех граждан в получении образования в общеобразовательной системе.



Рисунок 2 - Особенности инклюзивного образования

Не смотря на активное внедрение и развитие в РК политики и обеспечения права детям с ОВР на качественное образование совместно со здоровыми сверстниками, подготовка в ВУЗах педагогических кадров, которым предстоит осуществлять свою профессиональную деятельность в условиях инклюзивного образования, осуществляется традиционно, без учета данного обстоятельства. Это, в свою очередь, обуславливает неготовность выпускников педагогических ВУЗов к работе с детьми с ОВР, которая в основном проявляется в следующих моментах:

- наличие психологических барьеров, отрицательных социальных установок и стереотипов у педагогов по отношению к детям с проблемами в развитии, которые заключаются в представлении о «неисправимости» таких детей;
- отсутствие законодательно закрепленной системы мотивации (и поощрения) педагогов общеобразовательных организаций к принятию ребенка

с ОВР (дополнительная оплата труда, увеличение продолжительности трудового отпуска, уменьшения количества детей в классе и др.). Отсутствие положительной мотивации способствует формированию у педагогов мнения об инклюзивном образовании как лишнем и тяжелом бремени, которое ложится на них, и ожиданию предполагаемых многочисленных дополнительных обязанностей, связанных с уходом за детьми с ограниченными возможностями;

- современная школа, ориентирована преимущественно на детей, способных двигаться в четко заданном и общем для всех темпе, детей, для которых достаточными являются типовые методы педагогического и психологического воздействия, в условиях средней школы. Данные методы ориентированы на некоего абстрактного, физически, эмоционально и интеллектуально «здорового» ребенка, т.е. находятся в заметном несоответствии с возможностями детей с нарушениями в развитии;

- учителя общеобразовательных школ преимущественно сосредоточены на передаче детям учебных знаний, чему способствуют существующие образовательные стандарты и Программы общеобразовательных организаций, которые предполагают преимущественно усвоение детьми определенной суммы знаний, умений и навыков. Представленные в Базовом минимуме Государственного стандарта результаты дошкольного и школьного образования в виде жестких требований к уровню знаний, умений и навыков детей по всем предметам в каждой возрастной группе, не позволяют выстраивать на практике индивидуальные траектории обучения и развития ребенка. Поэтому педагоги предъявляют зачастую завышенные требования к ребенку с ограниченными возможностями в развитии, не понимая его объективных затруднений и не обладая необходимыми знаниями и умениями для оказания ему адекватной помощи. В свою очередь, специфические познавательные возможности детей с нарушенным развитием объективно будут снижать показатели успеваемости класса (школы), что также не будет способствовать формированию положительного отношения к таким детям и др.

Таким образом, цели, задачи и существующая нормативно-правовая база инклюзивного образования требуют пересмотра педагогической деятельности в общеобразовательных организациях в связи с развитием идеи включения всех детей в общеобразовательную систему. Существующая нормативно-правовая база в РК регламентирует права детей с ограниченными возможностями в развитии, требования по созданию соответствующих условий для их полноценного получения знаний в общеобразовательных организациях, но не определяют конкретных требований к педагогу, осуществляющему работу по включению детей в общеобразовательный процесс. Возникающее противоречие приводит к тому, что в настоящее время, каждый трактует готовность к работе в условиях инклюзивного образования, в соответствии с имеющимися знаниями и доводит данные сведения

посредством учебных занятий студентам и на курсах повышения квалификации педагогам общеобразовательных школ.

Процесс подготовки будущих педагогов, переподготовка педагогов общеобразовательных школ, требования к их компетентности становятся актуальной задачей всей системы образования в РК. В связи с чем, мы считаем верным пересмотр процесса формирования готовности учителей начальных классов общеобразовательных школ и процесса формирования компетентности будущих педагогов для работы в условиях инклюзивного образования.

1.2 Сущность понятия готовности учителя начальных классов к работе в условиях инклюзивного образования

Инклюзивное образование во всем мире признано более развитой, гуманной и эффективной системой образования не только детей с ограниченными возможностями в развитии, но и здоровых детей. Это взгляд на образование, которое дает право на образование каждому независимо от соответствия или несоответствия критериям школьной системы. Через уважение и принятие индивидуальности каждого ученика происходит формирование личности, имеющей свою собственную образовательную траекторию. Это доказывает роль подготовки педагога к работе в условиях инклюзивного образования. Как отмечалось во Всемирном докладе об инвалидности - решающее значение в развитии инклюзивного образования играет специальная подготовка общеобразовательного педагога [140]. В связи с тем, в данной главе нами была рассмотрена сущность понятия готовности учителя начальных классов к работе в условиях инклюзивного образования.

Согласно, Концепции непрерывного педагогического образования педагога новой формации Республики Казахстан, учитель новой формации - это духовно-нравственная, граждански ответственная, активно-созидательная, экологически образованная, творческая личность, образованная способностью к рефлексии, стремлением к саморазвитию и самореализации, характеризуемая высоким уровнем сформированности методологической, исследовательской, дидактико-методической, социально личностной, коммуникативной, информационной и других видов компетентностей [141]. Считаем, что требования к современному учителю, выдвигаемые в данной Концепции логически можно представить в виде группы компетенций: 1) личностные компетенции; 2) профессиональные компетенции; 3) социальные компетенции. Анализ определения позволяет отметить, что государственная политика в сфере образования и общество ставит большие задачи перед учебными заведениями, готовящих педагогов для современной школы.

Считаем целесообразным обращение к философским и просветительским идеям для анализа роли учителя и требований, предъявляемых к нему. Обращаясь к педагогическим воззрениям, мы становимся очевидцами того, что к учителю всегда предъявлялись особые требования. Учитель является центром

взаимодействия нескольких поколений: через самообразование и передачу знаний обращается к философии, истории науки и страны, психологии и т.д., через взаимодействие с родителями, влияет на их мировоззрение, воспитание подрастающего поколения и через процесс образования тесно взаимодействует с подрастающим поколением, обучая и воспитывая их, в соответствии требованиями государства.

Еще древнегреческим философом Платоном замечено, что если башмачник будет плохим мастером, то государство от этого не очень пострадает, – граждане будут только несколько хуже одеты, но если воспитатель детей будет плохо выполнять свои обязанности, в стране появятся поколения невежественных и дурных людей [15]. Аристотелем также высоко оценена миссия педагога, согласно его мнению «воспитатели еще более достойны уважения, чем родители, ибо последние дают нам только жизнь, а первые – достойную жизнь» [16].

Важно отметить мнение «Второго учителя» мира, философа Востока Аль-Фараби, который утверждал, что создание нового, идеального общества возможно только при воспитании гармонически развитого человека. Он говорил, что ребенок от рождения не наделен разумом, таковым он становится только при условии правильного воспитания и образования. «Воспитание разумного человека происходит благодаря усилиям учителя в процессе воспитания ученика» [17]. Мнения философов доказывают важность роли педагога в развитии государства, воспитании будущего страны. Это дает основание считать, что вопросу подготовки педагогических кадров, необходимо уделять внимание, как к главным субъектам, влияющим на становление гуманного общества, развитого государства.

Анализ трудов передовых мыслителей, просветителей и педагогов разных времен (Я.А. Коменский, И.Г. Песталоцци, Д. Дидро, А. Дистервег, К.Д. Ушинский, Н.И. Пирогов, Н.А. Добролюбов, Л.Н. Толстой, П.Ф. Каптерев, С.Т. Шацкий, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский, И.П. Иванов, А. Кунанбаев, И. Алтынсарин и другие) показывает, что их мнения сходятся в отношении развития профессионализма учителей, с позиции их подготовки, оценки деятельности, личностных качеств и уровня мастерства.

Учителям «вручена превосходная должность, выше которой ничего не может быть под солнцем» писал великий чешский педагог-гуманист XVII века Я.А.Коменский и им отмечается, что учителя – это родители духовного развития учащихся; ближайшей заботой учителей является увлечение учеников благим примером. Учитель, по его мнению, должен быть высоконравственным человеком, мастером своего дела, в совершенстве владеть искусством обучения и воспитания. Личности учителя Я.А. Коменский уделял особые требования: «Учителями должны быть люди набожные, честные, деятельные и трудолюбивые... они должны быть живыми образцами добродетелей... увлекать учеников благим примером... так, чтобы ученики воспитывались по образцу учителя». Учитель должен владеть педагогическим мастерством и любить свое

дело, внимательно наблюдать за своими воспитанниками, учитывать особенности их характера и темперамента. Он требовал, чтобы к учительской работе допускались только самые лучшие учителя. В контексте нашего исследования определенную значимость представляют следующие идеи Я.А. Коменского об учителе и его подготовке:

- гуманистический взгляд на профессию учителя («эта профессия является настолько превосходной, как ни одна другая под солнцем»);
- формировать личность ребенка может лишь учитель-профессионал;
- учитель – это универсальная личность, умеющая делать все, но самое главное желающая все делать;
- учитель – творческая личность, мастер, владеющий знаниями предмета, методики его преподавания, психологии, педагогики;
- учитель – мудрый наставник, владеющий искусством обучения, развивающий природные дарования и заботящийся о духовном росте ребенка [19].

Мнение Я.А. Коменского о требованиях к учителю не утратило свою значимость и по сей день. Считаем важным акцентировать внимание на том, что великим педагогом в одну параллель ставились требования, как к личности педагога, так и к его профессиональным качествам.

Во мнениях французского философа и просветителя Д. Дидро о требованиях к педагогу, мы можем отметить его солидарность с Я.А. Коменским, он также уделяет внимание личности учителя и его подготовке. По его мнению, важными качествами учителя являются глубокие знания предмета и «честная и чувствительная душа». Для лучшего подбора учителей он советовал проводить конкурсы, не допускать в число учителей духовных лиц, требовал хорошего материального обеспечения учителей. Учитель, по убеждению Д.Дидро, не случайный человек – это личность, умный, знающий, заботливый и достойный воспитатель. Как мы уже заметили, Д. Дидро важными для педагогической деятельности считает личность педагога и его профессиональная подготовка, при этом, особо отмечаем тот факт, что педагога рассматривает через призму личности. Рассмотрение педагога через личность, дает основание считать, что в подготовке педагога важной составляющей является психологическая подготовка.

Считаем значимым мнение французского просветителя Ж.Ж. Руссо, который в своих произведениях предъявлял высокие требования к нравственному облику учителя. Подтверждением этому является изображение идеального воспитателя, лепящего облик ученика, по своему облику и подобию, изображенного в романе-трактате «Эмиль или о воспитании». По мнению Ж.Ж. Руссо, для соответствия высокому положению в обществе, учитель должен быть лишен человеческих пороков и в нравственном отношении стоять выше всех членов общества. В отличие от предыдущих философов и просветителей, которые в требованиях к педагогу, провели равенство между личностными и профессиональными качествами, Ж.Ж. Руссо

первоочередным выделено одно из личностных качеств – нравственные качества учителя. И, считаем ценным позицию просветителя о том, что роль учителя в обществе бесценна, учитель, а особенно учитель начальных классов, должен быть эталоном нравственности [20].

Среди педагогов-гуманистов XIX века особое место занимает человек с мировым именем – выдающийся философ, писатель, педагог Л.Н. Толстой. В педагогической теории Л.Н. Толстого немало высказываний, посвященных народному образованию и личности учителя, его подготовке к обучению и воспитанию детей. Основным качеством народного учителя он считал любовь к детям и педагогическому труду, а также педагогическое искусство, или талант. Говоря о профессии учителя, он писал: «Если учитель имеет только любовь к делу, он будет хороший учитель. Если учитель имеет любовь только к ученику, как отец, мать, он будет лучше того учителя, который прочел все книги, но не имеет любви ни к делу, ни к ученикам. Если учитель соединит в себе и любовь к делу и ученикам, он – совершенный учитель» [26].

Крупнейший педагог советского периода А.С. Макаренко требовал от учителя глубоких и всесторонних знаний своего предмета и смежных наук. Он писал, что все действия педагога должны быть пронизаны уважением к человеку и оптимизмом. В основе всей педагогической системы Макаренко лежит оптимистическая гипотеза – вера в человека, его творческий потенциал [29].

Оценивая личность и деятельность воспитателя, педагога-мастера, В.А. Сухомлинский выделяет как важнейшие следующие характеристики: гуманизм, гражданственность, интеллект, культура, исследовательские качества, знание духовного мира ребенка, личностный подход к воспитанию, творческое отношение к работе, искусство и педагогическое мастерство [30].

Так, например, выдающийся педагог И.Алтынсарин писал, что для народных школ учителя составляют все: с ними не могут сравниться ни прекрасные педагогические руководства, ни тщательный инспекторский контроль, учитель-воспитатель в школе решает успех дела – все зависит от него, от его желаний и любви к своему делу [32]. В «Киргизской хрестоматии» в рассказе «Садовые деревья» автор аллегорически подчёркивает значение воспитания и роль воспитателя в нём, отмечая, что прямо растущее дерево есть результат хорошего ухода, а криво растущее – плохого: «Нет сомнения, милый мой, в том, что в уходе есть большая польза... Это и тебе может послужить наукой. Ты ведь похож на молодое дерево, за тобой также нужен уход. Если я, поправляя твои ошибки, буду тебя учить хорошему, а ты, слушаясь меня, будешь исполнять мои советы, тогда ты будешь расти правдивым, хорошим человеком; если же ты будешь расти без присмотра, то тоже будешь похож на это кривое дерево!» [142].

Отметим, что особенно высокие требования предъявляются к учителям начальных классов, т.к. они являются одними из главных субъектов процесса обучения, влияющего на становление личности подрастающего поколения.

Президент страны Н.А. Назарбаев в своем поздравлении в адрес учителей, подчеркивая важность их роли в обществе, отметил, что с глубокой древности наш народ питал глубокое уважение к учителю, подтверждая словами великого поэта казахской земли Абая Кунанбаева «Самое лучшее в человеке – от Учителя».

В странах, известных положительным опытом осуществления инклюзивного образования, отмечается, что включение детей с ограниченными возможностями в развитии должно осуществляться с дошкольного возраста. Это будет способствовать эффективности совместного сосуществования обычных детей и детей с ОВР и успешной их социализации. Необходимым условием для осуществления высоких учебно-воспитательных результатов является сформировавшаяся готовность педагогов к работе в условиях инклюзивного образования. Поэтому рассмотрение понятия готовности педагогов актуально на этапе внедрения и развития инклюзивного образования, как основного фактора успешности в управлении процессом обучения детей с ограниченными возможностями развития. В связи с чем, нами были проанализированы исследования ученых в области социологии, педагогики, психологии по определению понятия готовности к деятельности.

Если в работах более раннего периода отмечается, что одной из главных задач ВУЗа является формирование готовности к профессиональной деятельности, выражающийся в вооружении соответствующими знаниями, умениями, навыками, оснащение его основами педагогического мастерства], то в настоящее время целью педагогического образования должно стать содействие формированию компетентности педагога, его способности решать профессиональные задачи, обусловленные стратегическими направлениями обновления общего 12-летнего образования и развития личности будущих педагогов на основе национальных и общечеловеческих ценностей, достижений науки и практики.

Для того, чтобы определить какое понятие выражает глубокую значимость в подготовке педагогических кадров, нами были проанализированы понятия «готовности» и «компетентности».

Анализ дефиниций понятия «готовности» показал, что готовность в прямом смысле означает два значения: первое - это согласие сделать что-нибудь, второе - состояние, при котором все сделано, все готово для чего-нибудь.

В толковом словаре В. Даля «готовность» трактуется со значением «состояние или свойство готового» [143]. В свою очередь, в «Словаре русского языка» понятие «готовый» означает «изготовленный, доведенный до полной окончательности, совершенства» [144].

В педагогическом словаре, встречается понятие внутренняя готовность, которая определяется как осознанная установка на предстоящую деятельность, обусловленная высоким уровнем развития мотивационных, познавательных,

эмоциональных и волевых процессов личности или коллектива, который обеспечивает успех предстоящей деятельности [145].

Анализ философской и психолого-педагогической литературы дает основание считать, что нет единого общепринятого определения готовности. В современной науке дается множество трактовок, раскрывающие разные смыслы.

В психологии данное понятие достаточно давно стало объектом исследований ученых, к примеру, в ранних работах А.Н.Леонтьева готовность изучалась в связи с природой психических процессов человека, рассматривая ее как определенное психическое состояние: целостная характеристика психической деятельности за определенный период времени, в котором выражается «своеобразие протекания психических процессов в зависимости от отражаемых предметов и явлений действительности, предшествующего состояния и психологических свойств личности» [83]. Следует полагать, что данное понимание готовности привело к сведению его к установке, т.е. готовность полагают как внутреннюю установку личности к выполнению определенной деятельности.

Отметим, что при рассмотрении понятия готовности, авторы используют данное понятие в сочетании с другими, раскрывающими их особенности, например, «готовность к труду», «педагогическая готовность», «готовность к профессиональной деятельности» и т.д.

Так, Б.Г. Ананьев понятие «готовности» к высокопродуктивной деятельности в определенной области труда, общественной жизни определяет как «проявление способностей» [35]. Данное определение показывает, что автор готовность связывает с проявлением свойств личности и предполагает успешность осуществления определенной деятельности с данными субъективными условиями.

По К.К. Платонову готовность определяется как приведение в норму по точным требованиям, где основу и содержание психологической готовности определяет через отношения активной возможности [146]. Мы считаем, что данная трактовка понятия готовности характеризует его как качество личности.

Т.И. Шалавина понятие готовности интерпретирует как индивидуализированное отражение действительности, выражающее отношение личности к тем объектам, ради которых разворачивается ее деятельность и общение. Данное интерпретирование позволяет соотнести понятие готовности с установкой личности и Т.И. Шалавина считает, что на вузовском этапе формирования готовности дается установка не только на традиционные функционально-ролевые взаимодействия в этом процессе, но и на межличностное субъект-субъектное взаимодействие как преподавателя вуза и студента, так и в дальнейшем педагога и воспитанников [147].

Вопросы психологической готовности, связанные с профессиональной деятельностью нашли отражение в работах российских ученых-психологов, как

А.Д. Глоточкина, М.И. Дьяченко и Л.А. Кандыбовича, Л.Н. Захаровой, К.К. Платонова, А.Ц. Пуни, Х.Т. Шеръяздановой.

Согласно Л.Н. Захаровой психологическую готовность определяют как вид формирования личности, где целью является определение личных психологических особенностей и развитие возможностей к определенной деятельности, а также формирование мотивации [148]. Таким образом, определение Захаровой Л.Н. дает обоснование считать, что психологическая готовность должна обеспечивать мотивационный, операционный и саморегулирующий аспекты деятельности.

В.А. Крутецкий называет «готовностью к деятельности тот ансамбль свойств личности», которым определяется успешность деятельности [149]. Основываясь на данной интерпретации понятия готовности и, согласно принципа комплексности, предлагаемой отечественным ученым-психологом Ж.И.Намазбаевой [150], успешность любого вида деятельности будет гарантирована, если работа по формированию готовности будет выполняться с учетом свойств личности, социальных и культурных особенностей, профессиональных компетенций.

По мнению В.А. Маляко готовность является сложным личностным образованием, многоплановой и многоуровневой системой качеств и свойств, совокупность которых позволяет субъекту успешно осуществлять свою деятельность [151]. Согласно данному определению, готовность является проявлением личностных субъективных качеств.

В.Н. Пушкин считает «готовность» «бдительностью», Н. Д. Левитов определяет ее как «предстартовое состояние» [152].

В казахстанской психологии, вопросам психологической готовности уделяла особое внимание Х.Т. Шеръязданова, в своих работах определяя как организацию процесса, ее методики и содержание. Созданная Х.Т. Шеръяздановой модель профессиональной психологической готовности отражает целую систему по подготовке будущих психологов и педагогов, основанную на теоретических и практических проблемах психологии взаимоотношения. А также по ее теории психологическое образование охватывает психодиагностические и психологические коррекционные работы. По мнению Х.Т. Шеръяздановой при психологическом образовании студентов будет эффективным собрание лекций по психологическим дисциплинам. А, освоенные студентами, академические знания и направление этих знаний в практику рассматривается как главное условия научно-профессиональной подготовки [42]. Соглашаясь с мнением, Х.Т. Шеръяздановой в учитывании в подготовке будущих специалистов, синтеза теоретической и практической подготовки, мы выделяем как одним из важных условий – учет принципа связи теории с практикой.

По мнению М.К. Бапаевой основа психологической готовности студентов - это усовершенствование образования через психологические дисциплины [44]. Отмечается, что в содержание психологических дисциплин необходимо

внедрение проблем психологии взаимоотношения, которое установлено как условие формирования студента как квалифицированного специалиста и личности.

А также психологическая готовность является актуальной при развитии личных качеств личности или же в решении некоторых важных проблем. Совершенствование навыков, касательно диагностической деятельности будущих педагогов, является задачей психологической готовности в ВУЗе, что является началом исследований Г.Ю. Козловской [153], А.И. Дагаргулии [154]. В процессе психологической готовности в университете возможности самосовершенствования профессионально важных личностных свойств студентов показала в своих трудах И.В. Кондрина [155]. В связи с этим О.А. Винокурова отмечает важность психологической готовности при определении самосовершенствования студентов в профессиональной сфере [156].

Психологическая готовность к профессиональной деятельности, по мнению О.М. Краснорядцевой, проявляется:

- в форме установок (как проекции прошлого опыта на ситуацию «здесь и сейчас»), предшествующих любым психическим явлениям и проявлениям;
- в виде мотивационной готовности к «приведению в порядок» своего образа мира (такая готовность дает человеку возможность осознать смысл и ценность того, что он делает);
- в виде профессионально-личностной готовности к самореализации через процесс персонализации [157].

Многообразие социальных ценностей общества, среди которых важнейшие - труд и образование, порождает определенную мотивационную структуру личности и направленность ее деятельности. Вместе с тем уровень, содержание и формы ценностных ориентации личности обуславливаются принадлежностью к определенной профессиональной группе, уровнем образования, половозрастными особенностями и другими факторами.

В работе Одинцовой Л.А. и Завицкой С.В. «Реализация профессиональной подготовки учителя математики...» психологическая готовность описывается как: «Психологическая готовность к профессиональной деятельности характеризуется личностно-педагогической направленностью, которая проявляется в понимании и принятии себя и другого как уникальной сущности, а также мотивационно-ценностном отношении к процессу обучения, в котором реализуются субъект-субъектные отношения» [158].

Штейнмец А.Э. в монографии «Психологическая подготовка к педагогической деятельности» определил психологическую готовность к профессиональной деятельности как процесс формирования совокупности (системы) психических образований - представлений и понятий, способов мышления и умений, побуждений, качеств личности и др.,- обеспечивающих мотивационно-смысловую готовность и способность субъекта к осуществлению профессиональной деятельности [159].

Психологическую готовность к профессиональной деятельности мы будем понимать как степень сформированности в личности студента мотивационно - целевой структуры позволяющей субъекту эффективно осуществлять практическую деятельность. Конечно же, психологическая готовность к профессиональной деятельности включает в себя помимо мотивационно-целевого блока также операциональный блок - степень освоения профессионально значимых ЗУН, индивидуально-типологические особенности человека (степень соответствия их профессии). Но мы выделяем мотивационно-целевой аспект психологической готовности, предполагая, что именно в мотивационной сфере отражается и проявляется наиболее значимые характеристики психологической готовности к труду.

Под мотивами профессионального становления понимается направленность активности личности на ценности осваиваемой профессии, побуждающие личность ставить перед собой определенные цели в сфере профессиональной деятельности и совершать действия по их достижению.

Как отмечали ранее, одно из сочетаний понятия готовность - готовность к профессиональной деятельности, которая рассматривается как целостная интегративная характеристика личности, включающая мотивационный, когнитивный и деятельностный компоненты, обеспечивающие социально-психологическую и функциональную готовность. Ряд исследователей определяют структуру готовности как фонд действенных знаний, в который входят не все знания и не любые свойства личности, а лишь те, «которые обеспечивают ей необходимую продуктивность».

В исследованиях ученых-педагогов, как А.Г. Громцева, В.В. Сериков, Е.Э. Смирнова «готовность к профессиональной деятельности» рассматривается как обладание определёнными знаниями, умениями, навыками. Тогда как другие исследователи «готовность» рассматривают как сложное свойство личности, структурируемое компонентами: содержательно-процессуальными, нравственными, мотивационно-целевыми, профессионально-ориентированными.

В.А. Сластенин, рассматривая понятие «готовности к профессиональной деятельности», включает в него качества нравственно-психологических сторон личности учителя, его умственных и педагогических способностей, комплекса общественных и психологических способностей, общественных и психолого-педагогических знаний и программно-методических умений, необходимые учителю в профессиональной деятельности [160]. Считаем что, понятие, которое дает В.А. Сластенин отличается синтезом личностных и профессиональных качеств учителя. Такое рассмотрение дает основание считать, что успешность осуществления профессиональной деятельности зависит от сформированности «комплекса личностных и профессиональных качеств личности».

Ученые в области педагогики К.М. Дурай-Новакова, Т.Ф. Садчикова, Ф.А. Сайфуллина и др. в рассмотрении понятия «готовности» предлагают

отличительную трактовку. В своих исследованиях авторы, наряду с общими вопросами формирования профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности, уделяют внимание и более частным: готовности студентов к решению воспитательных задач (Т.Ф. Садчикова), формированию готовности работать с родителями воспитанников (Ф.А. Сайфуллин) и др.

Особо хотим отметить, что проблема профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности, наиболее глубоко рассмотрены в работах К.М. Дурай-Новаковой [46]. Ученым проведен теоретический анализ вопросов профессиональной готовности, разработана модель системы формирования профессиональной готовности, методология и методика ее исследования.

Готовность педагога, по мнению С.И. Архангельского, выражается «в умении хорошо, мастерски преподать свой предмет, доступно, глубоко излагать учебную информацию, увлекать... потребностью знаний, возбуждать в них (учащихся) трудолюбие и упорство, стремление самостоятельно находить решение научных задач, развивать ширину их взглядов и гибкость мышления». Мы считаем, что данное определение, в отличие от ранее рассмотренных, выражает готовность как профессиональную характеристику педагога [47].

По мнению яркого представителя казахстанской педагогики Н.Д. Хмель, «готовность» педагогической деятельности – это сложное образование, формирующееся под влиянием специального обучения и собственного опыта деятельности, по своему состоянию состоящее из ряда элементов, включающих как профессионально значимые качества личности педагога, так и определенные знания и умения [48]. Анализ определения, предлагаемой Н.Д. Хмель, позволяет поставить одном ряду с мнением В.А. Сластенина, который также считает, что готовность выражается через комплекс профессиональных и личностных качеств.

В своих трудах, готовность будущего учителя к организации делового общения участников педагогического процесса, Н.Н. Неустроева формулирует как результат обучения и воспитания и основными ее компонентами определяет мотивационный, содержательный, операционный [161]. Отмечаем, что автор не связывает готовность с личностными качества педагога.

Хан Н.Н. в своем исследовании готовность учителя к реализации сотрудничества в педагогическом процессе определяет как качественную характеристику основного аспекта профессиональной деятельности учителя, которая на основе содержания преподаваемых предметов, проявляется в совокупности знаний, умений для разрешения противоречий учебного процесса во взаимодействии с учащимися [162].

Одним из важнейших направлений в деятельности вузов является создание условий для профессионально-личностного развития будущих специалистов, формирования их готовности к педагогической деятельности.

Т.И. Четч считает, что готовность предполагает:

1. стремление к самовыражению, к проявлению своей индивидуальности в педагогической деятельности;
2. наличие у студентов знаний о концептуальных основах личностно-ориентированного образования;
3. владение разнообразными приемами работы с ребенком [163].

И автор выделяет уровни готовности (высокий, средний и низкий) и определяет основное средство ее формирования – технологию моделирования ситуаций, в состав которой обязательно включены действия преподавателя ВУЗа: анализ подготовленности студентов к созданию ситуаций; проектирование новообразований в профессиональной деятельности и мышления данной уровневой группы; отбор ориентирующей педагогической информации о природе педагогических ситуаций и способов ее предъявления студентам; включение студентов в ситуации с помощью контекстных заданий, диалогов, имитационно-ролевых приемов, элементов драматизации и пр.; анализ продвижения студентов в овладении технологиями и т.п.

Несмотря на то, что мнения авторов в определении готовности не сводятся в единое видение, они придерживаются мнения, что сущность готовности заключается в особом психическом состоянии, проявляющемся на функциональном, личностном и другом уровнях (А.Д. Ганюшкин, Д.И. Узнадзе, О.А. Черникова).

Согласно определениям психологии и педагогики сущность готовности рассматривается как комплекс внутреннего содержания личности, выражающее в единстве всех его многообразных свойств и отношений, называемых личностными и профессиональными качествами.

Так же для раскрытия понятия готовности, в психологии используют следующие термины: диспозиция и аттитюд. Диспозиция (предиспозиция) - «готовность, предрасположенность субъекта к поведенческому акту, действию, поступку или их последовательности». Предложенная В. А. Ядовым диспозиционная концепция заключается в характеристике социального поведения личности, в зависимости от состояний ее готовности к определенному способу действий. Концепция объединяет готовность личности с поведением в данной социальной ситуации и условиями предшествующей деятельности, в которых формируется стабильная склонность к осуществлению обусловленных потребностей субъекта в соответствующих условиях. Диспозиция личности это иерархически организованная система, вершина которой образует общую направленность интересов и систем ценностных ориентаций как продукт воздействия общих социальных условий. В середине иерархии – система общественных социальных установок на многообразные социальные объекты и ситуации. А нижний слой – ситуативные социальные установки как готовность к оценке и действию конкретных («микросоциальных») условий деятельности. Ведущим звеном диспозиции становится тот уровень, который особенно полно соответствует данным условиям и цели деятельности в данном моменте [164].

Другим понятием и определением, трактующим готовность, является «Аттитюд (от франц. attitude – поза) - готовность к выполнению какого-либо действия» [43]. Аттитюд - оценочная реакция на объект, которая может выражаться в когнитивных мнениях, эмоциях, поведении. Установки реализуют ориентировочную функцию, помогающую понять, как следует поступать в конкретной ситуации. Структура аттитюда традиционно включает когнитивный, эмоциональный и конативный (поведенческий) компоненты, содержание которых обусловлено характером конкретной деятельности.

Аттитюд синоним понятия установка, которую мы далее проанализируем. Установка как понятие раскрыта немецким психологом Л. Ланге [165], она объясняет психологическое состояние предрасположенности субъекта к определенной активности в определенной ситуации.

Согласно концепции Д.Н. Узнадзе установка является готовностью к активности в определенном направлении и возникает на базе взаимодействия потребности и среды, влиянию которых человек подвергается в данный момент [166]. Автор особо подчеркивал, что этот феномен представляет собой целостное состояние субъекта, на основе которого возникает деятельность определенного характера и направленности.

На наш взгляд, теоретическое изучение установки как одного из механизмов регуляции поведения человека может позволить нам глубже понять процесс включения личности в конкретную деятельность, в нашем случае к работе в условиях инклюзивного образования, а, следовательно, раскрыть пути формирования его готовности, положительного, творческого отношения к профессиональной деятельности.

М.И. Дьяченко и Л.А. Кандыбович рассматривают готовность в качестве избирательной, прогнозирующей активности личности на стадии подготовки к деятельности [37]. Они считают наиболее важными показателями готовности мотивационно-побудительную сферу личности. С точки зрения содержания выделяют в готовности следующие компоненты:

- положительное отношение к тому или иному виду деятельности, профессии;
- черты характера, адекватные требованиям деятельности;
- необходимые знания, умения, навыки;
- профессионально важные особенности восприятия, внимания, мышления, эмоциональных процессов.

Следует отметить, что такое понимание готовности получило наиболее широкое распространение и было принято за основу во многих исследованиях, связанных с изучением данного состояния готовности относительно конкретных видов деятельности. Все исследователи рассматривают готовность как общую предпосылку успешной деятельности человека.

Бесспорным является тот факт, что педагогическую деятельность относят к ряду социальной деятельности, т.к. основными ее субъектами являются люди, в связи с чем, в нашей работе обращаем внимание на трактовку феномена

установки в социальной психологии.

Ученые Ф. Знанецки и У. Томас психологический процесс, взятый в отношении к социальному миру и в связи с социальными ценностями называют социальной установкой, т.е. если следовать мнению указанных ученых, то можно считать, что установка есть внутреннее состояние человека, определяющее отношение субъекта к деятельности. Байсеитова Ж.Б. в своей работе, интерпретируя мнение данных авторов, указывает, что особая значимость данной работы заключается в указании на необходимость специальной работы по приобретению внутреннего состояния, так как оно складывается лишь на основе опыта. Предполагая, что с одной стороны характер отношений к субъекту побуждается установкой, с другой – знаниями о нём. Тогда в обоих случаях в формировании готовности к деятельности решающее значение принадлежит опыту [163]. Мы выражаем согласие с мнением Байсеитовой Ж.Б. и считаем, что при проведении целенаправленной работы по формированию положительной установки к определенной деятельности, результат будет положительным.

Таким образом, анализ исследований показывает, что готовность к деятельности понимается как целенаправленное выражение личности (убеждения, взгляды, отношения, мотивы, чувства, знания, умения, навыки, установки, настрой на определённое поведение), как выражение сформированности определённой системы качеств, необходимых для успешного выполнения деятельности. При этом главным методологическим требованием в разработке вопросов готовности является комплексное рассмотрение личности. Устойчиво доминирующие мотивы, составляющие направленность личности, их осознание выделяются как наиболее благоприятствующие формированию психологической готовности к профессиональной деятельности.

На основе проведенного анализа понятий «готовность», «готовность к профессиональной деятельности», мы предлагаем рассмотрение данного понятия как «комплекса личностных и профессиональных качеств, взаимоопределяющих и взаимодополняющих друг друга». Считаем, что лишь комплексно подходить к вопросу готовности, можно достигнуть высокого результата.

В настоящее время в Республике Казахстан основу содержания готовности составляет государственный общеобразовательный стандарт высшего педагогического образования, рассматривающий формирование готовности студентов к педагогической деятельности на основе компетентностного подхода. Следовательно, готовность выступает одним из критериев результативности профессиональной подготовки специалиста и является связующим звеном между процессом вузовской подготовки и трудом педагога, где готовность выступает как положительная установка на будущую деятельность.

1.3 Профессиональная компетентность учителей начальных классов как показатель готовности к педагогической деятельности

Известная в педагогической науке цитата Л.Н.Толстого об учителе «если учитель имеет только любовь к делу, он будет хороший учитель. Если учитель имеет только любовь к ученику, как отец, мать, - он будет лучше того учителя, который прочел все книги, но не имеет любви ни к делу, ни к ученикам. Если учитель соединяет в себе любовь к делу и к ученикам, он - совершенный учитель» была и остается актуальной во все времена, но в период развития идеи инклюзивного образования она снова возрождается [167].

Согласно ГОСО высшего педагогического образования, критериями готовности к будущей педагогической деятельности являются сформированные у выпускника определенные компетенции [168].

В толковых словарях компетентность определяют как осведомленность, эрудированность [144]. Обращение к трактовкам понятий компетентности в педагогической науке показывает, что к рассмотрению феномена компетентности обращались многие ведущие ученые в области образования, и каждый вносил существенный вклад в раскрытие и обоснование данного вопроса. По мнению В. Ландшеер [169], компетентность есть способность субъекта к актуальному выполнению деятельности.

Большинство ученых придерживаются мнения, что компетентность является выражением способности правильно оценивать сложившуюся ситуацию и принимать в связи с этим нужное решение, позволяющее достигнуть практического или иного значимого результата.

По мнению Э.Ф. Зеер компетентность является глубоким доскональным знанием существа выполняемой работы, способов и средств достижения намеченных целей, а также наличие соответствующих умений и навыков; совокупность знаний, позволяющих судить о чем-либо со знанием дела [170].

Компетентность представляет собой набор определенных качеств поведения, которые обеспечивают структурированное руководство, оценку и развитие поведения у отдельных сотрудников. Согласно информации, которая содержится в свободной энциклопедии «Wikipedia» термин «компетентность» впервые появился в статье, автором которой является Craig S. Lundberg в 1970 году. Данный термин становится все более популярным, когда в 1973 году, Дэвид МакКлелланд написал основополагающую статью под названием «Проверка на компетенцию, а не на интеллект». С тех пор этот термин популяризируется [171].

По мнению американских ученых понятие компетентность относится к индивидуальным качествам личности. Они включают в компетентность умения и навыки относительно выполненной работы. Британские исследователи рассматривают компетентность шире, чем американские, и считают, что это не только качества, которые человек использует в своей профессиональной деятельности, но к ним они относят и личностные характеристики, качества характера, которые направлены не только на

достижение конечного результата, но и на гармоничное общение в коллективе. Британские исследователи считают, что главной целью профессиональной компетентности является оценка и аттестация сотрудников. Они сосредоточены на развитии профессиональной деятельности. Британские ученые оценивают уровень достижения профессионализма благодаря документальным доказательствам выполненной работы. Дальнейшая перспектива изучения данной проблемы британскими исследователями - конструктивная.

Целью изучения компетентности американскими исследователями является повышение продуктивности профессиональной деятельности. Исследования сосредоточены на изучении индивидуального поведения, определения стандартов отличного поведения в период профессиональной деятельности. Большой акцент делается на выполнение индивидуальных заданий. Показателем профессиональной компетентности, согласно американскому подходу рассмотрения проблемы профессиональной компетентности, является взаимосвязь между профессиональными чертами характера и проделанной работой. Дальнейшая перспектива изучения проблемы профессиональной компетентности американскими учеными когнитивная [172].

Болина М.В. в своих работах анализируя понятие компетентности определяет как профессионально сформированное качество личности специалиста. А основой для дальнейшего формирования и развития компетентности выступает компетенция как часть знания, опыта в какой-либо деятельности [173].

Согласно взглядов Кабардова М.К. и Арцишевской Е.В. компетентность специалиста является отражением сформированности необходимых умений и навыков [174].

Д.С. Савельев под профессиональной компетентностью подразумевает способность должностного лица успешно решать относящиеся к его компетентности задачи [175].

А.П. Акимова трактует профессиональную компетентность учителя как сумму знаний, умений, навыков, усвоенных субъектом в ходе обучения, - в узком смысле слова и как уровень успешности взаимодействия с окружающей средой – в широком [176].

В.Ю. Кричевский приводит основные признаки понятия компетентности: наличие знаний для успешной деятельности, понимание значения этих знаний для практики; набор операционных умений; владение алгоритмами решения трудовых задач; способность творческого подхода к профессиональной деятельности [177].

У Г.П.Щедровицкого компетенция – предметная область, в которой индивид хорошо осведомлен и в которой он проявляет готовность к выполнению деятельности, компетентность – интегральная характеристика качеств личности, результат подготовки выпускника вуза для выполнения

деятельности в определенных областях [178].

В качестве основных элементов педагогической компетентности Н.В. Кузьмина выделяет следующие:

- специальная компетентность в области преподаваемой дисциплины;
- методическая компетентность в области способов формирования знаний, умений и навыков у учащихся;
- психолого-педагогическая компетентность в области мотивов, способностей, направленности обучаемых;
- рефлексия педагогической деятельности или аутопсихологическая компетентность [179].

По мнению Л.Г. Антроповой профессиональная компетентность специалиста является комплексной характеристикой субъекта труда, которая выражает профессиональную подготовленность и эффективной трудовой деятельности, т.е. профессиональная компетентность является показателем соответствия специалиста требованиям профессионального труда [180].

Б.Т. Кенжебеков профессиональную компетентность определяет как совокупность интегрирующих функциональных знаний, обобщенных умений и способностей человека, его профессионально значимых личностных качеств, высокий уровень технологичности, культуры и мастерства, творческий подход к организации деятельности, готовности к постоянному саморазвитию [181].

М.Х. Балтабаев термин «компетентность» определяет следующим образом – более гибкое, более универсальное и прагматическое понятие, включающее способность к системному анализу, повышенному психологическую и интеллектуальную открытость человека к инновационным изменениям внешней среды, культуру мышления, поведения и общения как базовое условие жизнедеятельности в социуме, постоянное стремление к непрерывному самообразованию» [182].

Специалистами Центра профессионального образования и подготовки к трудовой деятельности Университета штата Огайо компетентность понимается как конкретные, хорошо диагностируемые знания, умения, навыки (ЗУНы), необходимые для эффективной деятельности в выбранной области [183]. Данное определение несколько сужает понятие, так как учитывает только область ЗУНов и не рассматривает способности человека, его личностные и социальные характеристики, позволяющие судить об уровне мобильности.

Американский исследователь Р. Мейерс под компетентностью подразумевает не только соответствие определенным деятельностным критериям, но и демонстрацию выполнения поведенческих задач на производстве [184]. Таким образом, в данную дефиницию включается деятельностный компонент, что расширяет границы ее применения.

К сущностным характеристикам компетентности относятся:

- углубленное знание предмета;
- постоянное обновление знаний для успешного решения профессиональных задач;

– представленность содержательного и процессуального компонентов.

В отличие от традиционных характеристик профессионализма – знаний, умений и навыков – в понятии «компетентность» подчеркиваются такие качества, как:

- интегративный и творческий характер;
- высокая эффективность результата;
- практикоориентированная направленность образования;
- соотнесение критерия с ценностно-смысловыми характеристиками личности;
- формирование мотивации самосовершенствования;
- академическая и трудовая мобильность.

Компетентность не сводится к набору компетенций и не является суммой знаний, умений и навыков, так как включает в себя еще и мотивационную, социальную и поведенческую составляющие. Она характеризует интегрированные качества выпускников вуза, т.е. результат обучения.

В образовательном процессе у студентов формируются и развиваются профессиональные компетенции, определяющие готовность к педагогической деятельности. Наиболее общая классификация содержит в себе три больших класса:

- 1) предметные (специальные) компетенции, являющиеся основой для реализации профессиональных задач;
- 2) надпрофессиональные (иногда их называют базовыми) компетенции, необходимые, чтобы эффективно работать в организации;
- 3) ключевые компетенции, которые определяют успешную социализацию каждого выпускника.

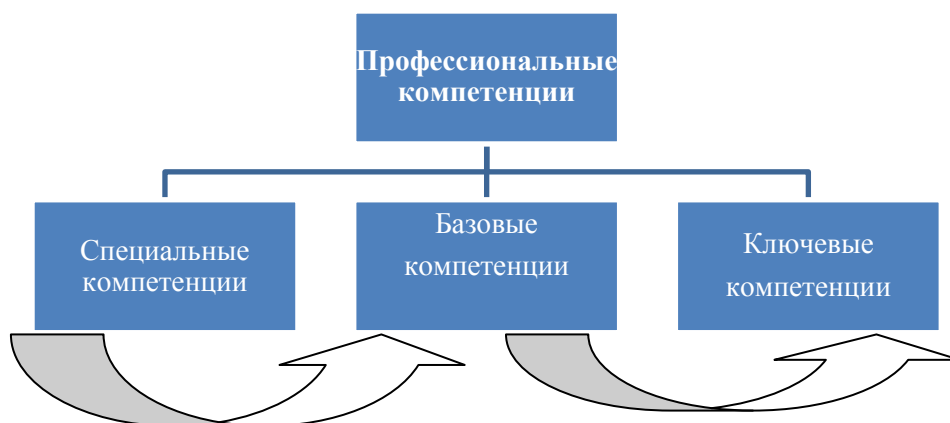


Рисунок 3 – Профессиональные компетенции

Анализ работ ученых показывает, что в целом к определению профессиональной компетентности авторы подходят с точки зрения готовности к профессиональной деятельности, выражающийся глубокими знаниями, сформировавшимся мировоззрением и личностными качествами. В связи с

этим, нами была проанализирована и структура профессиональной компетентности педагога.

По мнению Ф.В.Шарипова структура профессиональной компетентности педагога состоит из:

1. Специальных знаний и умений в области преподаваемой области (дисциплины);
2. Психолого-педагогической компетентности;
3. Коммуникативной компетентности;
4. Социально-организационной (управленческой) компетентности;
5. Креативной компетентности [185].

К. Ангеловски выделяет структуру профессиональной компетентности педагога через педагогические умения:

1. Умения «переводить» содержание объективного процесса воспитания в конкретные педагогические задачи;
2. Умения построить и привести в движение логически завершенную педагогическую систему;
3. Умения выделить и устанавливать взаимосвязи между компонентами и факторами воспитания, приводить их в действие;
4. Умения учета и оценки результатов педагогической деятельности [186].

Н.В. Кузьмина рассматривает в структуре профессиональной компетентности:

1. Специальную компетентность в области преподаваемой дисциплины;
2. Методическую компетентность в области способов формирования знания, умений и навыков учащихся;
3. Психолого-педагогическую компетентность в сфере обучения;
4. Дифференциально-психологическую компетентность в области мотивов, способностей и направленности, обучаемых и аутопсихологическую компетентность.

Исходя из определения профессиональной компетентности преподавателя Дональд М.Медли выделил следующую структуру:

1. Знание предмета;
2. Умение и навыки преподавания;
3. Убеждение и чувство педагога [187].

Ануши Дутта и Лалит Лалитав Мохакуд в своем исследовании выделили 3 структуры профессиональной компетенции педагога:

1. Инструкционные компоненты: концептуальная, контекстуальная, транзакционная, компетенция в развитии обучения и изучения материала, компетенция в использовании новейшей информации и коммуникационных технологии в процессе обучения;
2. Организационные компетенции: компетенции связанные с определением ресурсов, с мобилизацией ресурсов, с работой партнерами, с работой в обществе и её членами, компетенции менеджмента, компетенция корректировки, с организацией, компетенция координации;

3. Оценочная компетенция: конструктивные оценочные единицы, опыт, оценочные процедуры, интерпретация результатов, приобретение новых тенденций в оценочной системе [188].

Как мы отмечали ранее, в современной науке требования к учителю, к его качествам выражаются через компетентности. В РК относительно образования данные компетентности описаны в следующих документах: ГОСО и квалификационных требованиях. Обратимся к требованиям, предъявляемым ГОСО РК 6.08.059-2010 к бакалавру специальности 5В010200 – Педагогика и методика начального обучения, утвержденного Приказом МОН РК №514 от 03 ноября 2010.

Квалификационная характеристика в настоящем документе рассматривается по нескольким направлениям, где считаем важным выделить следующие блоки:

1 блок - сфера профессиональной деятельности. Сферой профессиональной деятельности является учреждения образования (начальная ступень общеобразовательной школы, педагогические колледжи, институты повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров, департаменты образования).

2 блок – виды профессиональной деятельности. Бакалавры могут выполнять следующие виды профессиональной деятельности:

- диагностическую – изучение личности школьника, результатов обучения, воспитания и развития;

- организационно-технологическую (организация процесса обучения и воспитания на основе педагогических технологий);

- управленческо-педагогическую (взаимодействие «субъект-субъект», менеджмент в образовании);

- проектную (моделирование образования в начальной школе);

- научно-исследовательскую (творческий поиск в решении проблем образования, изучение педагогического опыта, рефлексия).

3 блок – функции и задачи профессиональной деятельности. Функции профессиональной деятельности учителя начальных классов: организовать субъектную деятельность младших школьников и управлять процессом формирования и развития личности.

Типовые задачи профессиональной деятельности:

- сформировать у обучающихся общеучебные и специальные знания, умения и навыки по дисциплинам, предусмотренным Государственным стандартом образования, а также базовые и предметные компетенции по дисциплинам;

- развить социальные, эмоционально-волевые, интеллектуальные, психические и др. качества личности;

- воспитать компетентную и конкурентоспособную личность.

4 блок - направления профессиональной деятельности. В деятельности специалиста имеют место следующие направления:

- психолого-педагогическая диагностика;
- моделирование педагогической деятельности;
- планирование и организация педагогического процесса;
- анализ и корректировка;
- самосовершенствование, самообразование, саморазвитие;
- осуществление связей с социальным и институтами.

Основное содержание профессиональной деятельности учителя начальных классов новой формации включает организацию учебно-воспитательного процесса на уровне требований педагогической науки и практики, работу с родителями учащихся, связь с учреждениями образования и внешкольными учреждениями воспитания и образования, научное и методическое общение с коллегами.

5 блок - требования к ключевым компетенциям бакалавра.

Должен знать:

- методологические основы и категории педагогики и этнопедагогики начальной школы;
- закономерности формирования и развития личности 6-летнего ребенка;
- основные закономерности возрастного анатомо-физиологического развития детей младшего школьного возраста;
- научно-теоретические основы мониторинга готовности ребенка к школьному обучению;
- структуру и содержание действующих стандартов начального образования, учебных программ, учебников и учебных пособий;
- теоретические основы преподаваемого предмета;
- цели и задачи преподаваемого предмета;
- теоретические основы методики преподавания учебных дисциплин в начальных классах.

Уметь:

- моделировать педагогическую деятельность, осуществляя рефлексию, целеполагание, диагностику;
- организовывать учебно-познавательную деятельность в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями школьников;
- вести учебно-педагогическую деятельность в системе электронного обучения «e-learning»;
- применять современные технологии обучения и воспитания;
- формировать ключевые компетенции на основе мотивации обучающихся к учебно-познавательной деятельности на уроках и внеурочное время.

Иметь навыки:

- компьютерной и коммуникативной грамотности;
- организации и проведения занятий с детьми младшего школьного возраста по развитию критического и творческого мышления;
- применения инновационных технологий в педагогическом процессе начальной школы.

Быть компетентным:

- в формировании ключевых компетенций учащихся;
- в мониторинге способностей и интересов детей младшего школьного возраста;
- в организации и проведении духовно-нравственного, патриотического, экологического и здоровьесберегающего воспитания учащихся.

Согласно ГОСО РК 6.08.059-2010 к бакалавру предъявляются требования к общей образованности: подготовка профессионально-компетентного педагога, владеющего необходимой суммой знаний, умений и навыков, определяющих сформированность его педагогической деятельности, педагогического общения, и личности как носителя определенных ценностей, идеалов, педагогического сознания.

Требования к социально-этической компетенции предполагают формирование социально-этической компетенции, включающей в себя знание норм морали и нравственно-этического поведения в современном обществе, формирование умения соблюдать эти нормы в повседневной общественной жизни и навыки нравственно-этического поведения.

Требования к экономическим и организационно-управленческим компетенциям предусматривают формирование методологической, правово-трудовой и экономической компетенции, включающей знание основ профессиональной культуры учителя начальных классов, экономических, правовых отношений в образовании, педагогического менеджмента и педагогического мастерства.

Требования к профессиональной компетенции включают в себя формирование таких интегрированных компетенций, как коммуникативная; информационная; научно-творческая; рефлексивная; диагностическая; моделирование и реализация проектов; определение и решение ситуаций; самореализация, самосовершенствование и саморазвитие.

Требования к готовности смены социальных, экономических, профессиональных ролей, географической и социальной мобильности в условиях нарастающего динамизма перемен и неопределенностей включают: знание педагогических проблем мирового образовательного пространства; знание сущностей и путей реализации национальной модели образования; овладение системой знаний, умений и навыков, адекватной изменяющимся условиям: коммуникацией и контактом, эмпатией, пониманием, симпатией, солидарностью и сотрудничеством.

Требования к образованности по общеобразовательным дисциплинам:

- формирование методологической, социальной, правово-трудовой компетенции на основе усвоения философских, социально-правовых, экономических основ обучения, воспитания, развития.

Требования к образованности по базовым дисциплинам:

- формирование психологической, педагогической, предметно-теоретической компетенции на основе овладения научно-теоретическими,

методологическими, психологическими, педагогическими, социально-теоретическим и знаниями.

Требования к образованности по профилирующим дисциплинам:

- формирование предметно-методической, предметно-практической компетенции на основе применения теоретических и эмпирических знаний в процессе изучения теории и технологии обучения учебным дисциплинам.

Анализ требований, предъявляемых ГОСО РК к учителю начальных классов, показывает, что рассматриваемые компетенции направлены для работы в общеобразовательной школе, без учета особенностей инклюзивного образования, подтверждением чему является перечень дисциплин: общеобразовательных, базовых и профилирующих. В перечне базовых дисциплин, не предполагается изучение дисциплин направленных на формирование готовности к работе в условиях инклюзивного образования, как и в перечне профилирующих дисциплин. При этом в ГОСО заложено количество кредитов для компонентов по выбору, в объеме 36 кредитов. И данный факт указывает на то, что то количество кредитов, которые предусмотрены для изучения дисциплин, рекомендованных Ученым Советом ВУЗов и, далее выбираемых студентами, может быть направлен на изучение дисциплин развивающих компетентность будущих учителей начальных классов к работе в условиях инклюзивного образования, а так же есть возможность направления этих дисциплина на решение других задач подготовки учителей. С целью выявления уровня подготовки будущих учителей начальных классов к работе в условиях инклюзивного образования, нами в период 2011-2012 гг. были проанализированы рабочие учебные программы для студентов специальности 5В010200 – Педагогика и методика начального обучения следующих ВУЗов: КазНПУ имени Абая, СГПИ (ныне ГУ имени Шакарима г.Семей), ВКГУ имени С.Аманжолова, Аркалыкский государственный педагогический институт имени И.Алтынсарина, Кызылординский государственный университет имени Коркыт-ата. Проведенный анализ показал, что в КазНПУ имени Абая и Кызылординском государственном университете имени Коркыт-ата в количество кредитов, заложенных для изучения дисциплин по выбору не предусмотрено изучение дисциплин, направленных на формирование готовности будущих учителей начальных классов к работе в условиях инклюзивного образования. В РУП СГПИ, ВКГУ имени С. Аманжолова, Аркалыкского педагогического института имени И.Алтынсарина включены такие дисциплины, как: «Коррекционная педагогика», «Основы дефектологии», «Дефектология», которые формируют у обучающихся подход к лицам с ограниченными возможностями в развитии как к особым людям, у которых отмечается отклонение от нормы. Наряду с этим, такие понятия, как: «отклонения», «аномалия», «дефекты» - это понятия, которые мировое педагогическое сообщество уже давно исключило из лексикона и заменило его на понятие «ребенок с особыми потребностями». Именно такой подход к ребенку заложен в основе инклюзивного образования, а изучение

вышеперечисленных дисциплин искажает и задерживает понимание данного явления. В качестве отрицательного следует отметить и тот факт, что эти дисциплины являются элективными, то есть они предлагаются на выбор студента, следовательно, студент может и не выбрать данные дисциплины. В противовес этому, дисциплинам, направленных на работу с одаренными детьми уделяется значительно большее внимание, тогда как Закон Республики Казахстан «Об образовании» регламентирует «равное право всех граждан на получение образования».

Несмотря на то, что вопросы повышения квалификации педагогов специально рассматривались в Государственной программе развития образования Республики Казахстан на 2011-2020 годы, в настоящее время на практике реализация данной задачи осуществляется недостаточно эффективно. Об этом свидетельствуют данные анализа учебных планов некоторых областных Институтов повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров (Акмолинской, Восточно-Казахстанской, Карагандинской областей, г.Алматы) в период с 2011 по 2012 гг.

Проведенный нами анализ мероприятий для работников образования, организуемый республиканскими и областными Институтами повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров показал, что ведется определенная работа по информированию и подготовке педагогических кадров к работе в условиях инклюзивного образования. Так, в содержание всех курсов повышения квалификации работников образования, независимо от специальности (учителя начального образования, биологии и др.) включены обязательные лекции по инклюзивному образованию в объеме 4 часов. Вместе с тем, в значительной мере указанную деятельность характеризует бессистемность и недостаточная эффективность. За рамками 4 часов, обязательных для всех по изучению особенностей инклюзивного образования, имеются лишь единичные мероприятия, способствующие внедрению и реализации инклюзивного образования. Так, например, в Карагандинской области для учителей начальных классов было организовано мероприятие «Личностно-профессиональная готовность учителя начальных классов к работе по новой Казахстанской модели образования», где одним из вопросов было инклюзивное образование.

В Республиканском институте повышения квалификации руководящих и научно-педагогических кадров системы образования (г. Алматы) в 2012 году для заместителей директоров школ было организовано мероприятие «Организационно-педагогические аспекты обучения и воспитания детей с ЗПР в инклюзивной школе». Институтом повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров Восточно-Казахстанской области (г.Усть-Каменогорск) в 2011 году был организован семинар для учителей малокомплектных школ «Особенности реализации задач инклюзивного образования в условиях малокомплектной школы», для педагогов общеобразовательных организаций и психологов «Психологическое

сопровождение детей с ограниченными возможностями в условиях инклюзивного образования», для специальных педагогов и педагогов, обучающих детей с ограниченными возможностями развития на дому «Инклюзивное образование – условие развития детей с особыми образовательными потребностями» и «Инклюзивное образование – условие развития личности детей с особыми образовательными потребностями».

Акмолинским областным институтом повышения квалификации и переподготовки работников образования (г. Астана) в 2011 году для педагогов-психологов и социальных педагогов общеобразовательных школ было проведено мероприятие «Психолого-педагогическое сопровождение инклюзивного образования в общеобразовательных школах».

В качестве положительного момента, поскольку привлечение родителей в реализации инклюзивного образования является одним из ключевых, отмечается проведение в Карагандинском областном Институте повышения квалификации (г. Караганда) в 2011 году мероприятия «Опыт работы по инклюзивному обучению» для родителей, педагогов и психологов. Таким образом, можно утверждать, результаты пилотного исследования позволяют нам утверждать, что Институтами повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров Республики Казахстан ведется определенная работа по внедрению инклюзивного образования, что соответствует плану мероприятий по реализации Государственной программы развития образования Республики Казахстан на 2011–2020 годы. Но, вместе с тем отмечается недостаточность количества проводимых мероприятий и малый охват аудитории педагогов общего образования, ведь согласно Государственной программе к 2020 году 70% всех школ будут реализовывать инклюзивное образование.

Полученные нами результаты свидетельствуют о недостаточной профессиональной подготовке педагогических кадров, которым в ближайшее время предстоит напрямую встретиться с детьми с ограниченными возможностями в развитии в учебно-воспитательном процессе. В этих условиях становится необходимым планомерное и широкомасштабное обучение педагогов общеобразовательных дошкольных и школьных организаций, так как именно на этих субъектов процесса обучения, как и не раз указывали ранее, возложена ответственность за эффективность учебного процесса в условиях инклюзивного образования.

Рассмотрев и проанализировав исследования по определению готовности педагогов к профессиональной деятельности и определению их компетентностей, мы отметим, что данные категории рассматривались с точки зрения общеобразовательной школы, направленной на обучение детей без каких-либо ограничений в развитии. Тогда как в нашем исследовании, целью является определение готовности тех же педагогов, но уже в новых условиях – инклюзивном образовании.

Важно отметить, что готовность и компетентность – это понятия равнозначные по своей сути. В настоящее время мы наблюдаем процесс, когда

на смену понятия «готовности к профессиональной педагогической деятельности, пришло понятие «профессиональная компетентность», которое не искажает и не принижает значения понятия готовности. В связи с чем, мы в своей работе попытались «готовность учителя начальных классов к работе в условиях инклюзивного образования» рассмотреть через призму компетентностного подхода, где комплекс компетенций раскрывают готовность учителя.

Обращаясь к проблеме готовности педагогов общеобразовательных школ к работе в условиях инклюзивного образования, нами были проанализированы работы зарубежных ученых. В их исследованиях готовность педагога к работе с детьми с ограниченными возможностями в развитии, преимущественно исследуется с целью выявления отношения учителей к инклюзивному образованию и определения степени его влияния на социальное взаимодействие учащихся с особыми потребностями в рамках общеобразовательных школ. Указанные исследования, в основном, демонстрируют негативное отношение педагогов общеобразовательных школ к инклюзивному образованию, наличие которого, в значительной степени, обусловлено недостатком знаний педагогов о личностных особенностях детей с ограниченными возможностями в развитии и отсутствием специальных навыков для их обучения.

Социальный заказ общества на подготовку учителей к работе в условиях инклюзивного образования, необходимость включения детей с ограниченными возможностями развития в среду общеобразовательной школы и недостаток квалифицированных педагогов для осуществления инклюзивного образования обусловили появление большого количества научных исследований, посвященных выявлению влияния программ профессиональной подготовки педагогов в высших учебных заведениях на их готовность к реализации инклюзивного образования.

Значительная часть современных исследований посвящена вопросам выявления перечня профессиональных качеств и навыков, которые необходимы будущим педагогам в работе с детьми с ограниченными возможностями в развитии. При этом базовыми качествами педагога, работающего с детьми с ограниченными возможностями, признаны эмпатия, педагогический оптимизм, гуманность, любовь к детям, терпение, активность педагога во взаимодействии с ребенком с ограниченными возможностями развития и др. В проведенных научных исследованиях утверждается необходимость формирования у педагогов духовной культуры и профессиональной личностной готовности.

Анализ данных исследований показывает, что ключевыми компетенциями в работе с детьми с ограниченными возможностями в развитии являются личностные качества педагога. Эти данные были подтверждены результатами пилотного эксперимента, проведенного с экспертами в области инклюзивного образования – педагогами гимназии «Verismè», осуществляющего развитие инклюзивного образования в Литовской Республике. Данные эксперты имеют

положительный опыт в организации учебно-воспитательной работы в инклюзивном образовании. Вильнюсская гимназия «Vergsmė» Литовской республики была основана более чем 20 лет назад и была направлена на реализацию идеи инклюзивного образования. Образовательная парадигма гимназии характеризуется: положительным взглядом на человека и окружающий мир (каждый ученик ценность); ответственностью и деятельностью; открытостью для решения жизненных проблем и актуальных вопросов; чувством общности и сотрудничества. Педагогический стаж экспертов составляет от 12 до 30 лет, из них в инклюзивном образовании от 9 до 20 лет, что является одним из показателей компетентности педагогов.

При оценке мнения учителей о компетенциях педагогов, осуществляющих инклюзивное образование, были проанализированы ответы респондентов.

Исследование показало, что в осуществлении инклюзивного образования у педагогов должны быть развиты ценностные ориентации, профессиональные и общие компетенции. В данной пирамиде фундаментом должна служить ценностная ориентация педагога, выраженная через направленность личности, отношения к окружающему миру и людям как к ценности. Для педагога сама система инклюзивного образования уже является ценностью, т.к. данная система выступает за равные возможности всех детей. Личность ученика, вне зависимости от его психофизиологических возможностей, выступает как наивысшая ценность и все действия педагога направлены на рост и развитие ребенка.

Следующим блоком пирамиды служат профессиональные компетенции, отражающие знания и умения педагога, необходимые для осуществления инклюзивного образования. Для плодотворной педагогической деятельности педагогам необходим синтез знаний в области преподавания и развитые личностные качества. Инклюзивное образование требует умений качественной дифференциации и индивидуализации, а так же четкого планирования процесса обучения с учетом возможностей учеников. Умения стимулирования деятельности учеников, повышение мотивации является одной из главных составляющих профессиональной компетенции педагогов инклюзивного образования.

Если традиционное обучение строилось между субъектами процесса обучения «педагог-ученик-родитель», то инклюзивное образование строит отношения, где для плодотворной деятельности ученика налажена работа «команды», которая включает педагога, помощника педагога, психолога, специальных педагогов и родителей, роль которых возрастает. От налаженности коммуникации между данными субъектами, от их умения сотрудничать друг с другом будет зависеть эффективность процесса обучения.

Таким образом, анализ результатов исследования показал, что, в отличие от иерархии компетентностей педагогов общеобразовательной школы, где первичным являются специальные компетенции, а лишь потом базовые и ключевые, в ряде компетенций в области инклюзивного образования,

основополагающим являются личностные или базовые.



Рисунок 4 – Компетентность педагога инклюзивного образования

В.В. Хитрюк готовность педагога к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования трактует как сложное интегральное субъектное качество личности педагога, опирающееся на комплекс академических, профессиональных и социально-личностных компетенций и определяющее возможность эффективной профессионально-педагогической деятельности. При этом под академическими компетенциями ею подразумевается владение методологией и терминологией отдельной области знаний, понимание функционирующих в ней системных взаимосвязей, а также возможность использовать их в решении практических задач; под профессиональными - готовность и способность целесообразно действовать в соответствии с требованиями и реальной педагогической ситуации; под социально-личностными – совокупность компетенций, относящихся к самому человеку как к личности, взаимодействию индивида с другими людьми, группой и обществом. По мнению В.В. Хитрюк структура готовности педагога к работе в условиях инклюзивного образования представлена комплексом взаимозависимых характеристик, среди которых значимое место занимает мотивационно-конативный компонент – непосредственное выражение установки в профессиональном поведении (последовательное поведение по отношению к субъектам инклюзивного образования), готовность к проявлению компетентности [66]. Данное рассмотрение понятия готовности педагога к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования соответствует нашим видениям понятия готовности. Мы считаем, что В.В. Хитрюк в своем определении раскрыла понятие с учетом всех аспектов профессиональной деятельности.

Основываясь на рассмотренных теоретических аспектах понятий «готовности к профессиональной деятельности» и «профессиональной компетентности», соглашаясь с мнением специалиста в области инклюзивного образования Белорусской Республики В.В. Хитрюк, мы определяем готовность учителя начальных классов к работе в условиях инклюзивного образования как

комплекс гармонично взаимодействующих и взаимодополняющих личностных, профессиональных и ключевых компетенций, позволяющих осуществлять результативную деятельность по включению детей с ограниченными возможностями в развитие в общеобразовательный процесс и социализацию личности. При этом личностные компетенции определяются психологическими аспектами, а профессиональные и ключевые компетенции как блок организационных, образовательных и методических качеств педагога.

Особо отмечаем, что успешность работы в условиях инклюзивного образования будет зависеть от сформированности личностных компетенций. При этом формирование в нашем исследовании представлено как явление, отражающее процесс становления и развития личности, как создание в педагогическом процессе условий для приобретения субъектом данных компетенций (А.В. Хуторской, И.А. Зимняя) [92].

2 ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ К РАБОТЕ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

2.1 Профессиограмма учителя начальных классов в условиях инклюзивного образования

Учитель начальных классов – это самая гуманная, творческая и нужная профессия, которая является фундаментом всем остальным профессиям в мире.

Основываясь на результатах теоретического анализа о готовности учителей начальных классов к работе в условиях инклюзивного образования, нами была предпринята попытка создания портрета идеального учителя, т.е. профессиограммы учителя начальных классов для работы в условиях инклюзивного образования. Для раскрытия сущности понятия профессиограммы, нами были проанализированы ряд работ, посвященных данному вопросу.

В профессиональном образовании важное место занимают характеристика видов деятельности; задачи видов труда, комплекс знаний, умений и навыков, необходимые для осуществления деятельности; личностные качества и психологические свойства специалиста. Изучение и исследование специальности, получаемой в результате профессионального образования, осуществляется в ходе профессиографии. Термин «профессиография» включает в себя процесс освоения профессией, психологическую характеристику и проектирование профессии. Также профессиография является технологией исследования, описания и проектирования профессий, в которой учитываются психофизиологические, психологические и социально-экономические требования к профессиональной деятельности.

В результате профессиографии составляется профессиограмма.

Профессиограмма – «совокупность знаний о профессии и системе требований, предъявляемых к специалисту» [189].

В психологической науке существуют множество определений содержания и структуры профессиограммы. Среди них широкое распространение получила комплексная профессиограмма, разработанная российскими учеными К. К. Платоновым, Ю. В. Котеловой. В ней в полной мере отражены такие важные характеристики труда, как психологические, психофизиологические, психофизические, социальные, технологические, технические, экономические, медицинские, санитарно-гигиенические. Из этого следует обширная структура профессиограммы, которая представлена следующими разделами:

- цель профессиональной деятельности;
- приемы профессиональной деятельности;
- критерии оценивания результатов труда;
- орудия труда;
- условия труда;
- влияние труда на работника;

- права и обязанности работника;
- комплекс знаний, умений и навыков, необходимых для осуществления деятельности;
- профессионально значимые качества;
- ограничения, связанные со здоровьем работника;
- польза труда для работника и т.п.

Вообще, в психологии, профессиограмма рассматривается как характеристика личности работника и психологических норм, требований к профессиональной деятельности. Исходя из этого, в системе профессионального образования, профессиограмма является основой для составления обобщенного эталонного образца эффективно трудящегося работника.

Профессиограмма разрабатывается для управления процессом профессионального образования, состояния овладения профессией. Поэтому ее содержание зависит от выбранной специальности, профессиональной направленности, адаптации к данной специальности, овладения профессией и может претерпевать изменения.

Составление профессиограммы основывается на некоторых принципах. В этой связи в трудах Е. И. Гарбера [190] представлена методика составления профессиограммы:

- ведущей идеей профессиограммы должно быть комплексное овладение профессией;
- целенаправленная разработка профессиограммы;
- практикоориентированность профессиограммы;
- типологическая классификация профессиональных характеристик в соответствии с типовыми особенностями профессии;
- разделение профессиональных характеристик в зависимости от специфики специальности;
- учет реальных социально-экономических условий и описание специальности в соответствии с действительностью;
- перспективность профессиограммы, т.е. учет возможностей карьерного роста профессионального развития;
- надежность профессиограммы – описание специальности с учетом нестандартных и чрезвычайных ситуаций;
- научность профессиограммы – учет требований принципов теории личности, деятельности и системности.

Профессиограммы различаются в зависимости от цели. Е.М. Иванова [191] выделила четыре вида профессиограммы:

- 1) информационная профессиограима;
- 2) диагностическая профессиограмма;
- 3) прогнозирующая профессиограмма;
- 4) методическая профессиограима.

Сегодня этот перечень пополнился еще одним видом – аналитической профессиограммой (Е. М. Иванова). В ней не рассматриваются отдельные составляющие специальности и профессионально значимые качества человека. В аналитической профессиограмме представлены обобщенные нормативные и морфологические показатели содержания специальности и психологическая составляющая профессиональной деятельности. Таким образом, в аналитической профессиограмме выделяются два блока:

- 1) характеризуются объективные особенности профессиональной деятельности, определяющиеся накопленным общественным опытом и не зависящие от человека;
- 2) деятельность человека и его важные качества для реализации данного вида деятельности.

Наряду с этим, Э. Ф. Зеер дает описание двух видов профессиограммы и считает их на сегодняшний день значимыми [192]:

- 1) знаниеориентированная профессиограмма;
- 2) проектирующая профессиограмма.

Знаниеориентированная профессиограмма. Знаниеориентированная профессиограмма разрабатывается с учетом концепции о субъективной основе специальности. В этом случае, будущий специалист развивается в качестве полноценного субъекта профессиональной деятельности. Специалист всегда должен характеризоваться субъективными особенностями. Исследователями знаниеориентированной профессиограммы определены ее значение, структура и технологий разработки. Они рассматривают профессиограмму как сложную структуру. Профессиограмма, состоящая из нескольких составных частей, является гибкой и разносторонней. К тому же, профессиограмма, представленная знаниеориентированными составляющими, представляет возможность для реализации принципа вариативности. Наряду с этим, такая профессиограмма может быть приведена в соответствие с процессами модернизации организации образования, целями и задачами профессионального образования, квалификационными требованиями и дополнена необходимыми профессиональными и социальными модулями компетенций.

Знаниеориентированная профессиограмма состоит из нескольких блоков:

«Паспорт специальности». В этом блоке для студентов представлена краткая информация о специальности и специализации; кодификации; направления специальности; значении специальности и уровня профессиональных знаний.

«Объект или сферы профессиональной деятельности». Здесь представлены виды профессий «человек-человек», «человек-природа», «человек-техника», «человек-система знаков», «человек-художественный образ»; роль объекта деятельности, род деятельности и особенности профессии. Этот блок является основным среди других блоков профессиограммы. Потому

что содержание остальных блоков профессиограммы основывается на содержании данного блока.

«Основные ценности профессии». В этом блоке рассматривается совокупность важных принципов, являющихся ведущими для будущего специалиста; сведения об особенном отношении к профессии.

«Профессиональная компетентность по специальности». В этом блоке скомпонованы характеристики, способствующие восприятию профессиональной среды в качестве основы универсального, системного знания. У студентов формируются представления о сфере выбранной профессии; содержании и результатах будущей профессии; орудиях и условиях труда. Поэтому в профессиограмме учитывается взаимосвязь между результатом, орудиями и содержанием профессиональной деятельности.

«Социально-профессиональная компетентность». В данном блоке описываются ценности или позиции будущего специалиста как субъекта процесса профессионального образования, профессиональной деятельности. В общем виде такая субъективность имеет следующие направления:

- на умственное развитие;
- возможности самоконтроля и саморазвития личности;
- направленность на «стратегию успешности» личности;
- приспособленность и мобильность личности в социальной среде.

К тому же, в профессиограмме рассматриваются проблемы экологической, правовой и экономической культуры личности.

«Специфические или специальные психофизиологические требования». В этом блоке описаны требования к психофизиологическим особенностям личности будущих специалистов в зависимости от условий профессиональной деятельности. Здесь представлены ограничения в связи с состоянием здоровья; требования к полу, возрастным особенностям, уровню развития органов чувств; санитарно-гигиенические условия.

Каждый блок включает несколько модулей. Сами модули состоят из элементов модулей, а они в свою очередь из единиц модулей. Каждый составитель профессиограммы описывает определенную сторону профессиональной деятельности. Они, как правило, являются содержательными и отдельными единицами по организации.

Структуры модулей профессиограммы являются одинаковыми. Все модули содержат следующие общепринятые, единые для все части:

- наименование модуля (элементов или единиц модулей);
- уровень профессиональной готовности;
- шифр;
- параметры специальности – характеристики, описывающие содержание одной из сторон специальности;
- степень овладения параметрами специальности – показатели готовности специалиста к профессиональной деятельности;

- критерии оценивания достижений – показатели определяющие готовность специалиста к деятельности

В таком случае, функции профессиограммы определяются разносторонностью. Главное назначение профессиограммы – выбор формирования содержания профессионального образования с научной точки зрения. Наряду с этим, профессиограмма дает возможность разработки системы оценивания качества подготовки специалистов в высшей школе. Профессиограмма предназначена для проведения психодиагностики и исследования психологических механизмов профессиональной подготовки студентов в высших учебных заведениях. Поэтому профессиограмма обеспечивает проведение социально- психологического мониторинга профессионального развития будущего специалиста.

Проектирующая профессиограмма. Проектирующая профессиограмма характеризует динамику развития студентов высших учебных заведений или профессиональных специалистов. Известно, что овладение человеком профессией не заканчивается в стенах высших учебных заведений. Профессиональное развитие – непрерывный процесс, продолжающийся в течение жизни. Поэтому, место и роль проектирующей профессиограммы в вузе являются весьма значимыми. Проектирующая профессиограмма прогнозирует развитие личности специалиста. Так, в профессиограмме описываются значимые для профессиональной деятельности личностные структуры. Эти структуры представлены профессиональной направленностью; профессиональной компетентностью; профессионально значимыми качествами и психофизиологическими свойствами. Проектирующая профессиограмма широко применяется в сфере профессионального образования и психологических мероприятий. Профессиограмма служит направлением для профессионального консультирования; профессионального ориентирования; аттестации и переаттестации; повышения квалификации и профессионального образования.

В литературе описывается и такой вид профессиограммы, как психологически ориентированная профессиограмма. К ней относятся внешние и внутренние особенности труда. Внешние особенности определяются как характер труда человека, поведение (активность, допускаемые ошибки и т.п.). Внутренние – действия личности:

1) психологические свойства – направленность; способности; структура учения и опыта; характер; темперамент; воля;

2) психологическое состояние – эмоциональное, интеллектуальное состояние;

3) душевная энергия или сила – внимание, память, мышление и психомоторика.

В исследованиях А.К.Марковой рассматривается обязательно-личностная структура профессиограммы [193]. Здесь в качестве единицы описания специальности введено понятие «модуль». За основу модуля взята

профессиональная обязанность. Количество модулей по специальности соответствует количеству профессиональных обязанностей. Совокупность профессиональных обязанностей составляет основу профессиограммы в виде матрицы модулей. Каждая профессиональная обязанность определяется в связи с личностными качествами. А.Г.Маркова определила характеристику деятельности «левым модулем», а психологические характеристики человека, необходимые для исполнения профессиональных обязанностей «правым модулем». В «левый модуль» включены профессиональные обязанности, профессиональные знания, профессиональные способности к труду, результат профессиональной деятельности. Психологические характеристики, необходимые для исполнения данных обязанностей, т.е. «правый модуль» включает психологические знания, психологические действия, психологические свойства личности.

Профессиограмма служит реализации следующих задач:

- определяет содержание профессионального образования;
- является психолого-педагогическим условием личностного роста будущего специалиста;
- является основой для документов регулирующих, планирующих профессиональное образование;
- проектирует технологии обучения, воспитания и развития будущих специалистов в высшей школе;
- организует подходящую учебно-профессиональную среду для будущих специалистов;
- разрабатывает и определяет методы диагностики уровня профессиональной готовности будущих специалистов;
- определяет направления профессионального консультирования;
- координирует овладение будущими специалистами учебными и профессиональными действиями.

Таким образом, профессиограмма является эффективным средством решения важных задач профессионального образования. Но в то же время она не является строго стандартной схемой. Она является гибкой направляющей основой для развития специалиста.

Профессиограмма включает не только направления профессионального образования и сведения о содержании труда. Также в ней определены психологически важные качества будущего специалиста.

Специфика профессионализма в разных видах деятельности (профессиях) наиболее четко может быть представлена через профессиограмму, содержащую указания на нормативные характеристики деятельности работника и те профессионально важные психологические качества, которыми должен обладать работник для осуществления данного вида труда.

В качестве эталона «портрета профессии» выступает профессиограмма, которая принимается за основу квалификационной характеристики специалиста. Последняя представляет собой государственный документ,

определяющий обобщенные требования к личности и профессиональной компетентности учителя.

Структурные компоненты профессиограммы являются важнейшими для определения содержания учебных планов и программ, а содержание профессиональной компетентности позволяет однозначно определить программу профессионального обучения студентов педколледжа.

При разработке профессиограммы учителя начальных классов учитывались следующие принципы:

- комплексный подход в изучении профессиональной деятельности;
- целенаправленное составление профессиограммы, подчиненное достижению конкретной практической цели;
- дифференциация профессиографических характеристик, отражающих типовые и специфические признаки профессии;
- отражение реального состояния профессии в конкретных социально-экономических условиях;
- учет перспектив и профессионального роста;
- надежность и научность (профессиограмма разрабатывалась на основе системного, личностного и деятельностного подходов).

По результатам многих исследований общую структуру профессиональных качеств (психограмму) учителя можно представить в таком виде:

Специалист, осуществляющий учебную и воспитательную работу в начальных школах, в соответствии с образовательными стандартами.

Профессиональная обязанность учителя - проведение уроков, в процессе которых он обеспечивает изучение учениками новой информации, повторение и закрепление пройденного ранее, контроль и выставление оценок, а также организует самостоятельную работу.

Цель образования - не только собственно обучение, но и развитие, воспитание ученика.

Учитель занимается воспитательной работой — проводит с обучающимися различные интересные и полезные мероприятия, индивидуально разбирается с «проблемными» учениками.

Основное внимание в подготовке учителя начальной школы уделяется педагогике, возрастной психологии и методике работы с детьми. Особое предпочтение отдается повышению общекультурного уровня будущего специалиста. Чтобы достигнуть успеха в учительской работе, необходим высокий уровень способностей (интеллектуальных, коммуникативных, организаторских), обстоятельная подготовка, а также личностные качества, располагающие к данной работе.

Важные личностные качества учителя:

- склонность к работе с детьми;
- высокая степень личной ответственности;
- самоконтроль и уравновешенность;

- терпимость, безоценочное отношение к людям;
- интерес и уважение к другому человеку;
- стремление к самопознанию и саморазвитию;
- находчивость и разносторонность;
- тактичность;
- целеустремленность;
- артистизм;
- требовательность к себе и другим;
- наблюдательность (способность) увидеть тенденции в развитии, формировании его умений, навыков, зарождение новых потребностей и интересов).

Учитель начальных классов должен обладать следующими общими и профессиональными компетенциями:

- понимать сущность и социальную значимость своей будущей профессии, проявлять к ней устойчивый интерес;
- организовывать собственную деятельность, определять методы решения профессиональных задач, оценивать их эффективность и качество.
- оценивать риски и принимать решения в нестандартных ситуациях;
- осуществлять поиск, анализ и оценку информации, необходимой для постановки и решения профессиональных задач, профессионального и личностного развития;
- использовать информационно-коммуникационные технологии для совершенствования профессиональной деятельности;
- работать в коллективе и команде, взаимодействовать с руководством, коллегами и социальными партнерами;
- ставить цели, мотивировать деятельность обучающихся, организовывать и контролировать их работу с принятием на себя ответственности за качество образовательного процесса;
- самостоятельно определять задачи профессионального и личностного развития, заниматься самообразованием, осознанно планировать повышение квалификации;
- осуществлять профессиональную деятельность в условиях обновления ее целей, содержания и смены технологий;
- осуществлять профилактику травматизма, обеспечивать охрану жизни и здоровья детей;
- владеть методикой преподавания;
- уметь организовывать внеурочную деятельность и общение младших школьников;
- осуществлять классное руководство;
- вести работу с родителями и уметь координировать деятельность сотрудников образовательного учреждения, работающих с классом;

- создавать в учебном кабинете предметно-развивающую среду;
- выбирать учебно-методический комплект, разрабатывать учебно-методические материалы (рабочие программы, учебно-тематические планы) на основе образовательного стандарта с учетом вида образовательного учреждения, особенностей класса/группы и отдельных обучающихся;
- участвовать в исследовательской и проектной деятельности в области начального образования.

В целях успешного выполнения профессиональной деятельности учитель начальных классов должен обладать способностями:

- ораторскими;
- организаторскими;
- вербальными;
- коммуникативными;
- высоким уровнем распределения внимания;
- хорошо развитой памятью.

2.2 Теоретико-методологические основы построения модели формирования готовности учителей начальных классов к работе в условиях инклюзивного образования

Комплексное теоретическое исследование процесса профессиональной подготовки учителей начальных классов позволило выявить ряд специфических характеристик их профессиональной деятельности:

1) *пропедевтичность*, обусловленная тем, что учитель начальных классов стоит у истоков формирования всех универсальных учебных действий (А.Г. Асмолов и др);

2) *многопредметность* деятельности учителя и, следовательно, необходимость при работе со многими видами информации использования междисциплинарных свойств различных технологий;

3) *полифункциональность*, выражающаяся в том, что на учителя начальной школы возложены развивающая и воспитательная функции наравне с образовательной;

4) *опора на возрастные особенности учащихся*, мышление которых находится еще на уровне «диффузной целостности» (Н.И. Чуприкова), что требует соблюдения в их образовательной деятельности специальных психолого-методических и здоровьесберегающих условий.

При этом на учителя начальных классов возлагается ответственность как на одного главного и единственного ответственного за обучение и воспитание учащихся. Тогда как функции учителя начальных классов в условиях инклюзивного образования будет иметь и другие направления.

Для достижения идеальной модели учителя в проектировании процесса подготовки учителей начальных классов к работе в условиях инклюзивного образования использовался метод моделирования. Приступая к построению

модели готовности учителей к исследуемому виду деятельности, мы предварительно рассмотрели некоторые теоретические основы моделирования. Модель – мысленный или условный образ, аналог какого-либо объекта, процесса или явления. Воспроизводящий в символической форме их основные черты; теория, на основе которой может быть сделан ряд предположений; стандарт для измерения отклонений реальных процессов от предполагаемых.

Рассмотрев проблему использования моделирования в современной науке, нами поставлена следующая задача: систематизируя и интерпретируя рекомендации исследований по обновлению профессиональной подготовки, создать модель формирования готовности учителя начальных классов к работе в условиях инклюзивного образования. Создание модели необходимо для определения целей, задач каждого этапа подготовки специалистов, подбора адекватных и оптимальных средств достижения, как тактических целей, каждого этапа, так и общей стратегической цели исследования.

Процесс формирования готовности учителей начальных классов к работе в условиях инклюзивного образования имеет свойственные только ему цели, содержание, формы и методы и базируется на определенной методологической системе.

Методологической основой, в исследовании проблемы формирования готовности учителей начальных классов к работе в условиях инклюзивного образования послужили следующие подходы: комплексный, деятельностный, культурно-исторический, деонтологический, акмеологический, компетентностный, аксиологический.

Комплексный подход - исследовательский метод, рассматривающий профессиональное образование в единстве его социально-экономической, психологической и педагогической проблематики; важное требование комплексного подхода - учет взаимодействия разнохарактерных факторов, обуславливающих эффективность профессионального образования. Согласно теории комплексного подхода Ж.И. Намазбаевой, готовность учителя начальных классов к работе в условиях инклюзивного образования, рассматривается в контексте личности, в которой ведущей мыслью является взаимосвязь познавательной, эмоционально-волевой сферы человеческой психики. Идея комплексного подхода в нашей работе является ведущей, т.к. мы считаем, что лишь комплексное развитие личностной и профессиональной компетентности ведет к успешному развитию идеи инклюзивного образования, при этом акцент ставим на личностную компетентность учителя.

Деятельностный подход опирающийся на работы Л. С. Выготского, П. Я. Гальперина, А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна и др. [85-84], является законченной теорией учения, признанной в мире. Деятельностный подход основан на принципиальном положении о том, что психика человека неразрывно связана с его деятельностью и деятельностью обусловлена. При этом деятельность понимается как преднамеренная активность человека, проявляемая в процессе его взаимодействия с окружающим миром, и это

взаимодействие заключается в решении жизненно важных задач, определяющих существование и развитие человека. По А.Н. Леонтьеву, человеческая жизнь – это «совокупность, точнее система, сменяющих друг друга деятельностей» [86].

Согласно этой теории целью обучения является не вооружение знаниями, не накопление их, а формирование умения действовать со знанием дела. П.Я. Гальперин в своих исследованиях поставил вопрос: для чего человек учится? И ответил: для того, чтобы научиться что-либо делать, а для этого – узнать, как это надо делать [82]. Т.е. цель обучения – дать человеку умение действовать, а знания должны стать средством обучения действиям. В нашем исследовании мы придерживаемся мнения о том, что если учитель начальных классов будет знать особенности детей, то он в своей работе сможет организовать учебно-воспитательный процесс в разных ситуациях, т.к. невозможно предусмотреть все ситуации, которые могут произойти, действия ученика в той или иной момент, то целесообразно считать, что если учитель будет знать особенности детей, то он сможет действовать, учитывая это.

Культурно-историческая теория развития психики и развития личности разрабатывалась Л.С. Выготским и его школой (А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия и др.) в 20-30 гг. XX в. В культурно-историческом подходе Л.С. Выготского заложен неисчерпаемый потенциал психологической науки. В этом подходе Л.С. Выготский предлагает рассматривать социальную среду не как один из факторов, а как главный источник развития личности. Данный подход нашел место в нашем исследовании, т.к. инклюзивное образование – это, в первую очередь показатель высокого развития общества. И в становлении личности учителя начальных классов важное место отводится внешним источникам.

Деонтологический подход – учение о профессиональном долге, наука о моральном, интеллектуальном облике человека, посвятившего себя благородному делу – воспитанию человека. Отдельные российские и казахстанские ученые (Е.Н. Жуманкулова, Н.В. Жутикова, Г.А. Караханова, К.М. Кертаяева, Е.В. Коробова, К.М. Левитан и др.) впервые в современной педагогике при изложении основных норм и принципов профессионального поведения педагога требования к его личности формулируют на основе педагогической деонтологии. К.М. Кертаяева в своей диссертационной работе «Формирование деонтологической готовности будущего учителя» впервые рассматривает этот феномен как стержневой, определяющий уровень и конечный успех его профессиональной подготовки. Под деонтологическими качествами будущего учителя понимаем совокупность компонентов личности учителя, обеспечивающих его устойчивое профессиональное поведение в соответствии с профессиональным долгом. Готовность учителя к выполнению своих профессиональных функций определяется сформированностью его педагогического сознания, профессиональной Я-концепции. Педагогическое сознание – это совокупность знаний и ценностных установок учителя, определяющая характер всей его педагогической деятельности и отношения к

профессии и детям. Оно складывается из личностной и профессиональной Я-концепции, В-концепции (концепции воспитанника: педагог его понимает, воспринимает, принимает и оценивает) и Д-концепции (концепции деятельности: как учитель понимает и учитывает природу и специфику своей педагогической деятельности). К деонтологическим качествам относятся: любовь к детям, педагогическая направленность, доброжелательность, педагогический такт, толерантность, уравновешенность, коммуникабельность, требовательность, справедливость, принципиальность, общая эрудиция, стремление к самосовершенствованию, трудолюбие, добросовестность, а также качества, обеспечивающие чувство профессионального долга, ставшее внутренним нравственным долгом и качества, обеспечивающие самосознание, регулирующее поведение учителя.

Мы основываемся на деонтологическом подходе, т.к. считаем, что качества учителя, определяемыми педагогической деонтологией, приобретают особое значение в условиях инклюзивного образования. Педагогическая деонтология в рассмотрении качеств педагога, на первый план выдвигает личностные качества, что в нашей работе является ведущей идеей.

Акмеологический подход – целостное развитие человека, т.е. движение к своему «акме» (вершине), наступление феномена профессиональной зрелости, которая опирается на профессиональную компетентность, педагогическое мастерство и гуманистическую направленность личности, устойчивую мотивацию к самосовершенствованию (А.А.Бодалев, Н.В.Кузьмина, Б.Г.Ананьев, А.А.Деркач, Е.А.Климов, А.Ю.Панасюк, К.А.Абульханова-Славская, А.К.Маркова, Б.А. Тургунбаева и др.) Мы в своей работе основываемся на идее, что не целесообразно считать, что готовность учителя начальных классов к работе в условиях инклюзивного образования возможно сформировать сразу во время обучения в ВУЗе или во время прохождения курсов повышения квалификации. Это достаточно длительный и бесконечный процесс. Основываясь на акмеологическом подходе, нами видится, что личная мотивация к работе, при понимании учителем важности своей роли в становлении личности ученика с ОВР, перерастает в мотивацию самосовершенствования для удовлетворения всех возможностей и интересов учеников с ОВР.

Компетентностный подход - направлен на комплексное освоение знаний и способов практической деятельности, обеспечивающих успешное функционирование педагога в ключевых сферах жизнедеятельности в интересах как его самого, так и общества, государства. Идея комплексного подхода нашло отражение в нашей работе, т.к. готовность учителей начальных классов к работе в условиях инклюзивного образования, мы рассматривает через комплекс личностных, профессиональных и ключевые компетенций. Считая, что лишь при их гармоничном взаимодействии достигается вершина готовности к работе в условиях инклюзивного образования.

Аксиологический подход традиционно считается одной из

методологических основ гуманистически ориентированного педагогического образования, т.к. направлен на формирование гуманных профессионально-ценностных ориентаций будущего учителя в процессе его подготовки в ВУЗе. Данный подход позволяет смотреть на педагога как на личность, вносящего достойный вклад в социальное окружение. Как было отмечено, основным субъектом, реализующим идею инклюзивного образования является педагог, с одной стороны, отражающий высокое гуманное развитие общества, с другой – преобразующий отношение общества к детям с ОВР как к ценности.

Андрагогический подход - подразумевающий установление особого климата, благоприятного для обучения взрослых; определение направленности обучения (Колесникова И.А., Змеев С.И., Кукуев А.И., Тургунбаева Б.А.). В модели готовности учителей начальных классов к работе в условиях инклюзивного образования, мы отмечаем о непрерывности и процесса обучения учителей особенностям инклюзивного образования. Мы считаем, что основной процесс формирования готовности к инклюзивному образованию приходится на «взрослый» период, что требует учета данной особенности в процессе построения обучающей программы.

Процесс формирования готовности учителей начальных классов к работе в условиях инклюзивного образования базируется на определенной системе принципов.

Под принципом, согласно В.И. Загвязинскому, понимаем «инструментальное, данное в категориях деятельности выражение педагогической концепции, методологическое отражение познанных законов и закономерностей; знание о целях, сущности, содержании, структуре обучения, выраженное в форме, позволяющей использовать их в качестве регулятивных норм практики».

В нашем исследовании, в формировании готовности учителей начальных классов к работе в условиях инклюзивного образования, мы считаем верным следование следующим принципам: научности, системности, доступности, связи теории с практикой, педагогического оптимизма.

Принцип научности в процессе формирования готовности учителей начальных классов к работе в условиях инклюзивного образования предполагает, что сообщаемые сведения должны соответствовать современным научным достижениям. Устаревшая или необъективная информация может отрицательно повлиять на эффективность исследуемого процесса. В связи с чем, в подготовке учителей к инклюзивному образованию, дисциплины, отражающие знания в области специальной педагогики, должны преподавать именно специалисты данной области, т.к. в ином случае, возможно псевдонаучное интерпретирование знаний в данной области науки.

Принцип системности позволяет рассматривать все элементы процесса формирования готовности учителей начальных классов к работе в условиях инклюзивного образования как единое целое с многообразными связями. При этом, в исследовательской работе системность отражает последовательность

этапов формирования готовности, что составляет одну из важнейших условий положительной динамики в развитии готовности к инклюзивному образованию.

Принцип доступности: в процессе формирования готовности учителей начальных классов к работе в условиях инклюзивного образования вся предоставляемая им информация должна быть доступна, при этом каждый обучающийся должен быть обеспечен необходимыми средствами получения информации и работы с ней. С этой целью, в разработке содержания учебного пособия для студентов, учебный материал, согласно модульной технологии, составлялся в трех блоках: мотивационный, информационный и оценочный. В первом блоке студенты погружаются в рассматриваемую проблему, во втором - получают информацию, изложенную в доступной форме, свои знания могут проверить, выполнив задания третьего блока.

Принцип связи теории с практикой является основополагающей, т.к. знания, полученные на занятиях или курсах и не нашедшие применение на практике, теряют свою значимость. Придерживаясь мнения, что в подготовке будущих учителей, закрепление знаний на практике, повысит эффективность подготовки, как отмечал И.Гете «теория и практика как вдох и выдох», раздельное рассмотрение которых ведет к разрушению системы.

Принцип сотрудничества предполагает развитие творческих взаимоотношений в образовательном процессе ВУЗа, основывающихся на добровольном принятии студентами стимулирующей роли преподавателя, что проявляется в стремлении учиться у него, общаться с ним. В результате сотрудничества и студенты, и преподаватели являются субъектами и выступают партнерами по общению. В подготовке учителей к инклюзивному образованию принцип сотрудничества обретает большее значение, чем когда-либо ранее, т.к. основой идеи инклюзивного образования является сотрудничество учителей с другими специалистами, родителями и т.д. Преподаватель ВУЗа, в подготовке будущих специалистов для инклюзивной школы, сам должен проявлять данные качества, что может отражаться в сотрудничестве с преподавателями дисциплины «Анатомия и физиология человека», «Специальная педагогика» и т.д.

Ученые Bennet Rolheister-Bennet, Stevahn подчеркивают, что в ситуации сотрудничества появляется вероятность:

- Лучшей самооценки;
- Поведение, больше связанного с задачей;
- Более сильной внутренней мотивации;
- Более позитивного подхода к общению партнеров;
- Более высокого уровня мышления;
- Более положительной психологической адаптации [194].

Следующий принцип, заимствованный нами из специальной педагогики – принцип педагогического оптимизма. В специальной педагогике данный принцип трактуется как вера специального педагога в достижение положительных результатов своего труда. В подготовке учителей, считаем

важным оптимистический подход к будущей деятельности. Для учителей начальных классов общеобразовательной школы явление инклюзивного образования является новым, и развитие оптимизма, веры в результативность своей деятельности, осознание роли своей деятельности во включении детей с ОВР в учебно-воспитательный процесс общеобразовательной школы, важные составляющие подготовки к педагогической деятельности.

Для раскрытия процесса готовности определены 3 компонента: мотивационно-ценностный, содержательный и операционально-деятельностный.

Где мотивационно-ценностный компонент – непосредственное выражение установки в профессиональном поведении (последовательное поведение по отношению к субъектам инклюзивного образования), готовность к проявлению компетентности. Природа отношений зависит от восприятия и понимания другого человека, а восприятие другого человека регулируют деловые и ценностные ориентации.

Данный компонент характеризуется осознанием ценности инклюзивного образования. Мы считаем, что показатели данного компонента являются: 1) принятие самой идеи инклюзивного образования как ценности; 2) признание равных прав детей с ограниченными возможностями в развитии и принятие детей как ценности; 3) готовность к саморазвитию для работы в условиях инклюзивного образования.

Учитель начальных классов, признавая идею инклюзивного образования, выражает свое субъективное отношение, отражающий гуманное развитие современного общества по отношению к детям с ограниченными возможностями. Как отмечали эксперты, самое главное в инклюзивном образовании – это признание детей как ценность, независимо от их физических и других возможностей.

Лишь приняв инклюзивное образование как ценность, учитель может быть готовым к саморазвитию для работы в условиях инклюзивного образования, т.к. у него закладывается установка, что как член гуманного, демократического общества, признающий ценность каждого его члена, деятельность должна отражать данное отношение.

При неразрывном и последовательном развитии рассмотренных показателей, мы можем рассчитывать на формирование мотивационно-ценностного компонента, т.е. личностной компетенции учителя. Как указывает в своем исследовании профессор Литовского университета А. Galkiene учитель: непосредственно вникает в разнообразие возможностей и нужд учеников, думает уже не об отдельных группах учащихся, а о всех вместе, и таким образом, изменяет свое сознание к процессам демократии [195].

Следующий компонент структурно-содержательной модели формирования готовности учителя начальных к работе в условиях инклюзивного образования – содержательный.

Как отмечал известный немецкий педагог-дефектолог П. Шуман, чем

ниже уровень психического развития ребенка, тем выше должен быть уровень образования учителя. Данное высказывание подтверждает о необходимости особого знания для работы в условиях инклюзивного образования.

Признавая ученика как ценность, учитель осознает о необходимости в саморазвитии для работы в условиях инклюзивного образования. Основными показателями данного компонента являются:

Знание принципов специальной педагогики: без изучения специальной педагогики, без знания особенностей детей учитель начальных классов не сможет осуществлять плодотворную деятельность;

Следующий компонент – операционально-деятельностный. Данный компонент отражает практические навыки в работе в условиях инклюзивного образования. Показатели операционально-деятельностного компонента:

– умение и навыки осуществления коммуникативной связи с детьми с ограниченными возможностями в развитии и их родителями;

– умение конструирования учебно-воспитательного процесса в условиях совместного обучения детей с разными возможностями;

– умение работать в команде.

Главным ориентиром в деятельности учителя начальных классов в работе в условиях инклюзивного образования должно стать: ориентирование не на результат обучения или выполнения требований ГОСО, а на самого ученика как на ценность. Тогда между людьми не будет деления на группы, по каким-либо критериям.

Основным правилом в работе с детьми с ограниченными возможностями в развитии должно стать:

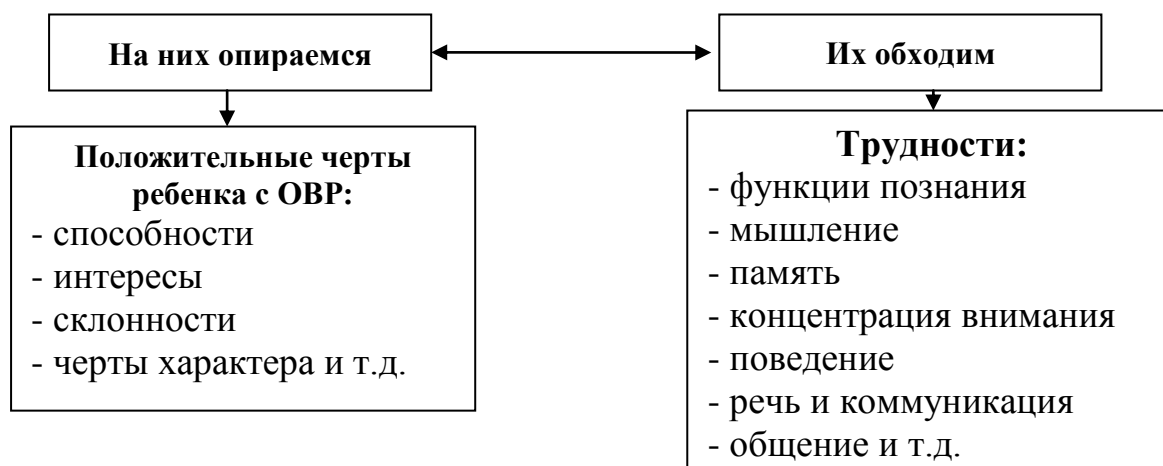


Рисунок 5 – Правила в работе с детьми с ограниченными возможностями в развитии

В отличие от традиционной системы, где в триаде субъектов выступает «Учитель-Ученик-Родитель» (Рисунок 6), в условиях инклюзивного образования учитель – член «команды специалистов». Важно, чтобы учитель в работе от доминирующей роли перешел к новому пониманию: осознание недостатка знаний в области специальной педагогики, особенностей

физических и психологических особенностей детей с ограниченными возможностями в развитии, умение просить и принимать помощь специалистов.

Умение учителя «подчинить» свое «профессиональное Я» знаниям других специалистов, мы относим к «золотому правилу инклюзивного образования», где все действия учителя должны быть направлены на эффективное включение детей с ограниченными возможностями в общеобразовательную систему (Рисунок 7).

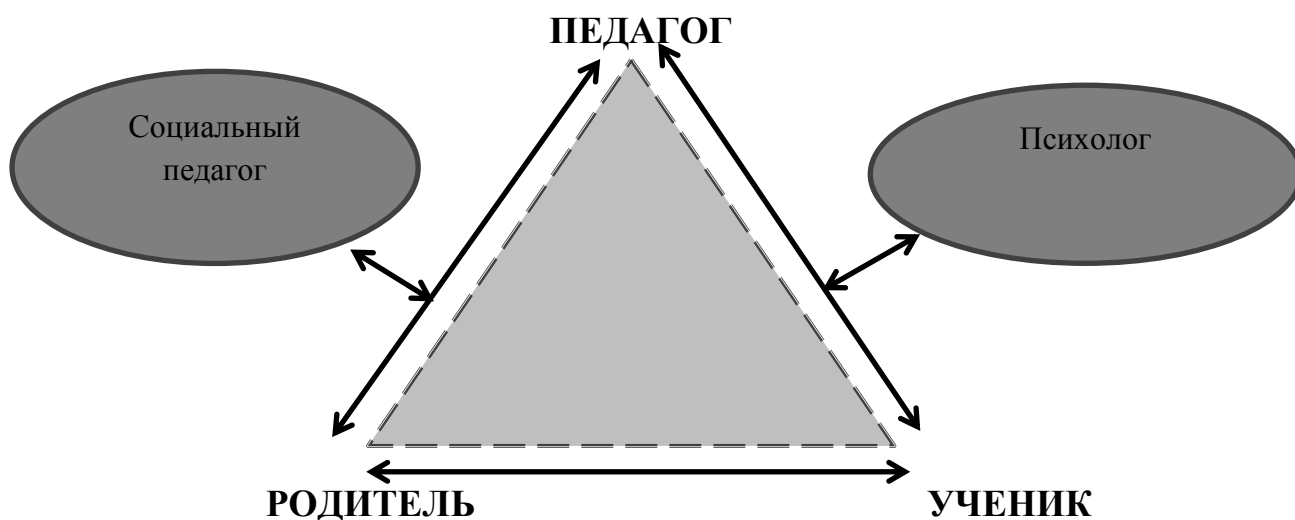


Рисунок 6 - Отношение «педагог – ученик - родитель» в общеобразовательной системе

В формировании готовности учителей начальных классов к работе в условиях инклюзивного образования выделяем 3 этапа в двух уровнях. Первый уровень в процессе обучения студентов в ВУЗе и второй этап – в профессиональной деятельности. Этапы формирования готовности: подготовительный (или мотивационный), основной (теоретический) и операциональный.

Как мы уже отмечали, формирование готовности не заканчивается в ходе обучения в ВУЗе или прохождением курсов повышения квалификации, это длительный процесс.

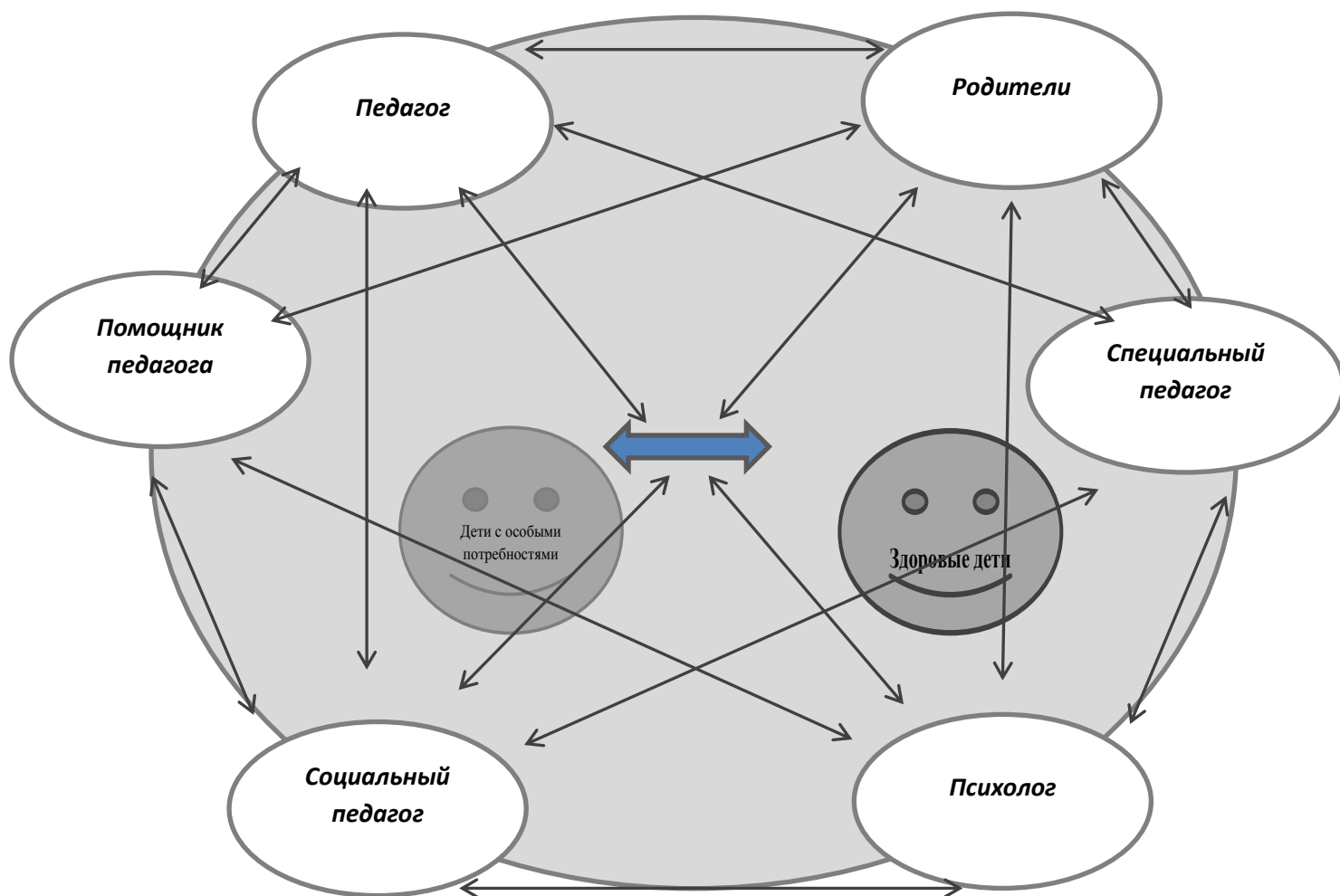


Рисунок 7 - «Работа команды» в инклюзивном образовании

Указанные в модели компоненты измерялись по следующим уровням: адаптивный, репродуктивный и оптимальный. К адаптивному уровню было отнесено недостаточное осознание и неполное принятие респондентами идеологии и философии инклюзивного образования, отсутствие желания работать с детьми с ограниченными возможностями развития, фрагментарность представлений о формах, методах и средствах эффективного инклюзивного образования детей.

Репродуктивный уровень характеризуется условным соответствием критериям готовности к инклюзивному образованию: наличием слабой мотивации к получению знаний в области инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями развития, недифференцированными теоретическими представлениями об организации инклюзивного образования, слабым усвоением способов решения профессиональных задач в процессе инклюзивного образования.

Оптимальный уровень отражает соответствие критериям и показателям готовности к инклюзивному образованию детей: наблюдается осознанность, самостоятельность, рефлексивность в поиске решения учебно-

профессиональных задач, понимание и принятие идеологии инклюзивного образования, личностная ориентированность и направленность сознания на инклюзивное образование детей. Педагоги данного уровня обладают целостными, полными, глубокими знаниями об особенностях работы с детьми с ограниченными возможностями развития, умениями конструировать, прогнозировать, оценивать, давать описание результата обучения детей в условиях инклюзивного образования.

Результаты исследования профессиональной компетентности педагогов, работающих в условиях инклюзивного образования, представлены в таблице 1.

Таблица 1 - Уровни профессиональной компетентности педагогов, работающих в условиях инклюзивного образования

Компо ненты	Критерии	Адаптив ный уровень	Репродукти вный уровень	Оптималь ный уровень
Мотивационно-ориентационный	Наличие мотивации к реализации инклюзивного образования	+		+
	Совокупность личностных ориентаций и жизненных ценностей педагога		+	+
	Особенности личности педагога: толерантность, отсутствие предрассудков, направленность на коммуникацию и взаимодействие		+	+
	Потребность в освоении теории и методик инклюзивного образования		+	+
Информационный	Теоретические знания: правовые знания, представления о психолого-педагогических закономерностях и особенностях возрастного и личностного развития детей с ограниченными возможностями развития		+	+
	Технологические знания: о формах, технологиях, методах, средствах, способах, условиях эффективного инклюзивного образования детей	+		+

	Конструктивно-проектировочные знания: представления о способах конструирования, корректировки, прогнозирования, оценки эффективности инклюзивного образования	+		+
Операциональный	Стратегические умения: владение навыками целеполагания, отбора оптимальных средств организации и оценки педагогической работы с детьми с ограниченными возможностями развития в условиях инклюзивного образования	+		+
	Проектировочные умения: умение проектировать и реализовывать процесс совместного обучения детей с ограниченными возможностями и детей с нормальным развитием	+		+
	Коммуникационные умения: владение навыками реализации различных способов педагогического взаимодействия между всеми субъектами педагогического процесса инклюзивного образования детей		+	+
	Конструктивные умения: умение создавать развивающую среду в инклюзивном образовательном пространстве и использовать ресурсы и возможности образовательной организации для развития детей с ограниченными возможностями развития	+		+

Схема 8 - Модель формирования готовности учителей начальных классов к работе в условиях инклюзивного образования



Для того чтобы разработанная структурно-содержательная модель эффективно функционировала и развивалась, необходимо выявить и описать определенные психолого-педагогические условия.

Прежде чем непосредственно рассмотреть педагогические условия эффективного функционирования и развития модели, необходимо остановиться на определении понятия «условие». Условие как философская категория выражает отношения предмета или процесса к окружающим его явлениям, без которых он не может существовать. В отличие от причины, которая непосредственно порождает то или иное явление (процесс), условия составляют ту сферу, обстановку, в которой процесс возникает, существует и развивается.

В нашем исследовании под психолого-педагогическими условиями понимается комплекс мер в процессе обучения в ВУЗе и на курсах повышения квалификации, который должен обеспечить будущим учителям и учителям начальных классов достижение необходимого уровня готовности к работе в условиях инклюзивного образования.

В настоящее время исследователями процесса вузовской подготовки выделяются несколько групп педагогических условий. К ним относятся:

- учебники, программы, системы творческих задач и проблемных ситуаций (В.В. Краевский, Л.Ф. Спиринов, Л.М. Фрумкин, Н.Ю. Посталюк);
- применение комплекса методов и форм обучения, моделирующих предметное и социальное содержание профессиональной деятельности будущих специалистов (А.А. Вербицкий, В.И. Андреев, Т.И. Липатова);
- учет познавательных и мотивационных особенностей студентов, их субъектного опыта (А.С. Белкин, Т.И. Лукьяненко, Е.Н. Шиянов);
- оптимальное сочетание коллективных и индивидуальных форм учебной деятельности (Е.Н. Глубокова, Г.Н. Круглова, А.И. Остапенко).

Разнообразие педагогических условий объясняется различиями в постановке целей и задач конкретных исследований, особенностями теоретико-методологических подходов, в рамках которых они проводятся, изменяющимися требованиями общества к специалистам.

Исходя из государственного и социального заказа на формирование готовности учителей начальных классов к работе в условиях инклюзивного образования, специфики процесса формирования готовности учителей начальных классов, особенностей их готовности к образовательной деятельности, нами выявлены следующие психолого-педагогические условия:

- 1) формирование у будущего учителя положительной мотивации осуществления педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования;
- 2) формирование готовности к саморазвитию деятельности будущих учителей посредством изучения специальных дисциплин;
- 3) включение будущего учителя в активную практическую деятельность, обеспечивающую практическое овладение навыками работы в условиях инклюзивного образования.

Рассматриваемые педагогические условия направлены на реализацию следующих задач:

- формирование внутренних мотивов будущего учителя, потребности в непрерывной самообразовательной деятельности;
- формирование личности учителя начальных классов как активного субъекта деятельности;
- совершенствование системы формирования готовности учителей начальных классов к работе в условиях инклюзивного образования.

Каждое из названных условий в определенной степени влияет на развитие личностных характеристик обучающегося и регулирует внешнюю (организационную) сторону процесса.

Таким образом, мы полагаем, что при соблюдении выделенных условий, процесс формирования готовности учителей начальных классов к работе в условиях инклюзивного образования будет более эффективным.

3 ОПЫТНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ГОТОВНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ К РАБОТЕ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

3.1 Анализ состояния готовности учителей начальных классов к работе в условиях инклюзивного образования

Указанные мероприятия в условиях внедрения инклюзивного образования приобретают особую важность, поскольку в настоящее время отмечается недостаточная готовность учителей общеобразовательной школы к работе с детьми с ограниченными возможностями, у которых обнаружен значительный недостаток профессиональных компетенций к работе в инклюзивной среде и наличие у них психологических барьеров и профессиональных стереотипов.

Данное положение подтверждается экспериментальными данными, полученными нами в ходе специального исследования. Так, по результатам проведенных исследований 28,6% педагогов отмечают, что готовы к работе в условиях инклюзивного образования, тогда как 71,4% отмечают свою неготовность (рис.1).

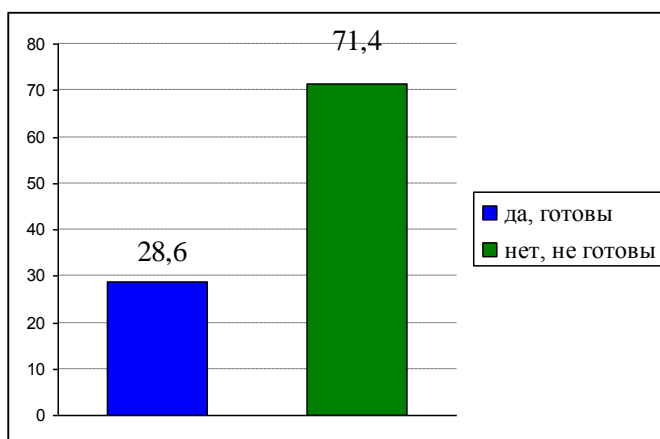


Рисунок 9 - Готовность педагогов к инклюзивному образованию

При этом мнение на трудности инклюзивного обучения разделились на трудности для педагога и трудности для детей с ограниченными возможностями (душевная травма, восприятие другими детьми и др.) (рис. 2).

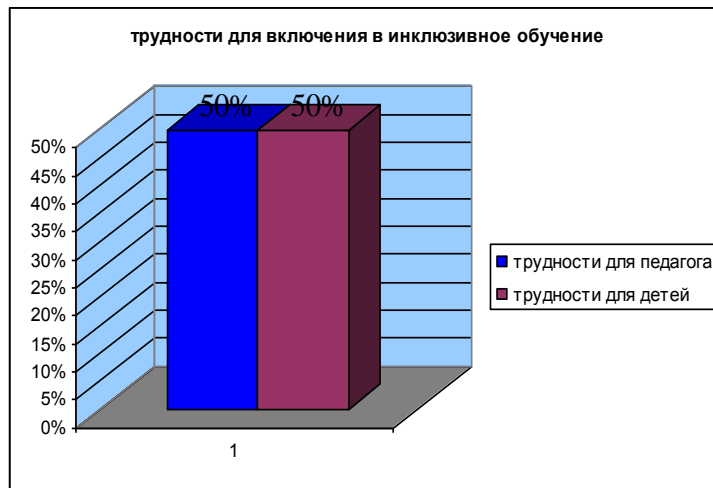


Рисунок 10 - Трудности для включения детей в инклюзивное образование

Исходя из результатов о трудностях включения детей в инклюзивное образование, мы решили выявить какие трудности вызывают у педагогов инклюзивное образование. В результате исследования мы выявили, что у педагогов наблюдается недостаток методических знаний для реализации инклюзивного обучения, что отразилось и на следующем результате, как заниженная оценка образовательных возможностей детей с ограниченными возможностями (рис. 3).

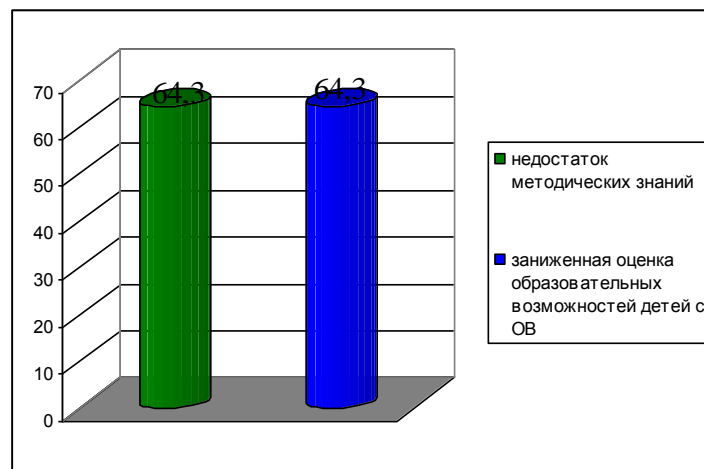


Рисунок 11 - Трудности в реализации инклюзивного образования

Результаты, полученные в ходе исследования, свидетельствуют о необходимости пересмотра процесса подготовки педагогических кадров для работы в условиях инклюзивного образования: реорганизации его содержания, методологии и методики.

Хотя вопросы повышения квалификации педагогов специально рассматривались в Государственной программе развития образования Республики Казахстан на 2011-2020 годы, но, к сожалению, в настоящее время на практике реализация данной задачи осуществляется недостаточно

эффективно. Об этом свидетельствуют данные анализа учебных планов Институтов повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров.

Данные результаты свидетельствуют о недостаточной профессиональной подготовке педагогических кадров, которым в ближайшее время предстоит напрямую встретиться с детьми с ограниченными возможностями в собственном классе. Вместе с тем для педагогов, работающих в условиях инклюзивного образования необходимы следующие умения: адекватно ориентироваться в различных ситуациях, связанных с особыми потребностями детей с ограниченными возможностями; быть способным организовать работу в команде детей с нормальным развитием и детей с ограниченными возможностями; корректно отстаивать свою точку зрения, предлагать новые решения; уметь находить компромиссы, соотносить свое мнение с мнением коллектива. Указанные умения должны формироваться уже на этапе обучения в ВУЗе.

Результаты проведенных нами исследований со студентами педагогических ВУЗов показал, что, в целом, студенты педагогических ВУЗов проявляют положительное отношение к внедрению инклюзивного образования (рис. 4), при этом отмечают, что для всех детей должны быть созданы равные условия для обучения. Есть среди студентов те, кто против инклюзивного образования, объясняя это тем, что ученики в общеобразовательных школах не готовы к правильному восприятию детей, что может отрицательно сказаться на детях с ограниченными возможностями.

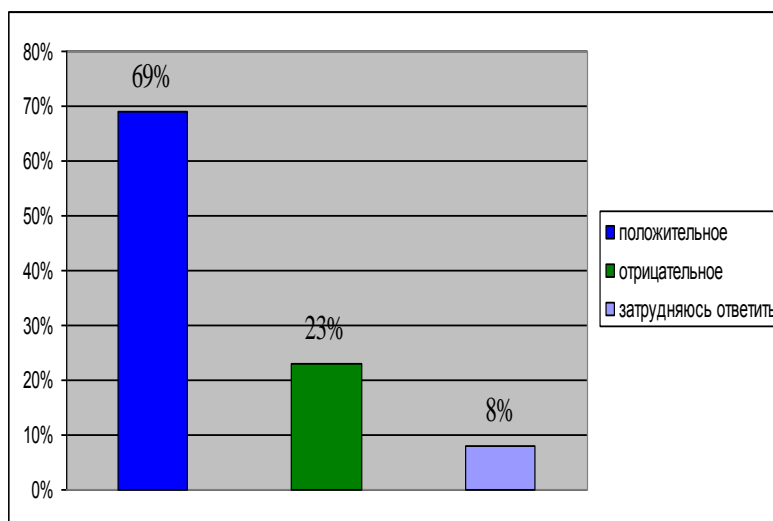


Рисунок 12 - Отношение студентов к инклюзивному образованию

В ходе исследования мы выявили, что студенты педагогических ВУЗов отмечают свою не готовность к реализации инклюзивного образования, объясняя это недостатком знаний об особенностях организации процесса обучения в условиях инклюзивного образования.

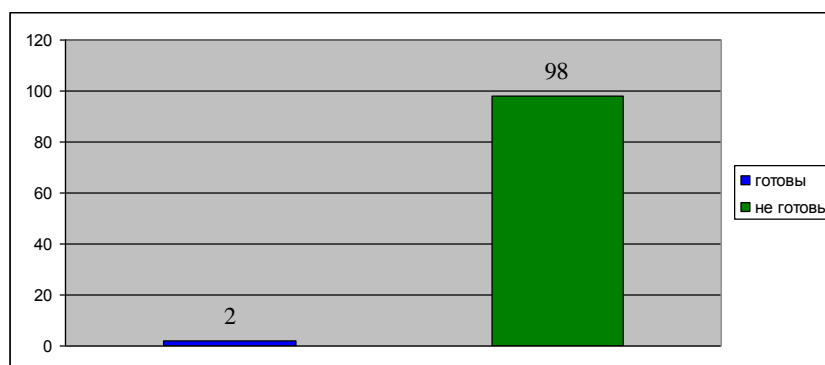


Рисунок 13 - Готовность к реализации инклюзивного образования

В связи с данной ситуацией, нами была поставлена цель исследования: определить существенные компетенции педагогов, необходимых для реализации инклюзивного образования. Для достижения данной цели, нами было проведено исследование с педагогами Вильнюсской гимназии «Verismė» Литовской республики, которые имеют положительный опыт в организации учебно-воспитательной работы в инклюзивном образовании и являющиеся квалифицированными экспертами в данном вопросе. Вильнюсская гимназия «Verismė» Литовской республики была основана более чем 20 лет назад и была направлена на реализацию идеи инклюзивного образования. Образовательная парадигма гимназии характеризуется: положительным взглядом на человека и окружающий мир (каждый ученик ценность); ответственностью и деятельностью; открытостью для решения жизненных проблем и актуальных вопросов; чувством общности и сотрудничества. Педагогический стаж экспертов составляет от 12 до 30 лет, из них в инклюзивном образовании от 9 до 20 лет, что является одним из показателей компетентности педагогов.

В ходе исследования были поставлены *следующие задачи*:

1. Определение ценностной ориентации у педагогов, осуществляющих инклюзивное образование;
2. Выявление необходимых профессиональных (дидактических) компетенций для реализации инклюзивного образования;
3. Определение общих компетенций педагогов.

Для качественного анализа полученных результатов использовались методы контент-анализа и феноменологической герменевтики.

Результаты исследования:

При оценке мнения учителей о компетенциях педагогов, осуществляющих инклюзивное образование, были проанализированы ответы с точки зрения соответствия поставленным задачам.

Первое измерение: «Определение ценностной ориентации у педагогов, осуществляющих инклюзивное образование».

Существует множество интерпретаций понятия «ценность», мы в своем исследовании используем следующую позицию, как ценности – это обобщенные представления о благах и приемлемых способах их получения, на

основе которых субъект осуществляет сознательный выбор целей и средств деятельности. Ценности личности выступают в качестве основы для формирования жизненной стратегии, во многом определяют линию профессионального развития.

Как отметили ранее, ценности выражаются в отношении к окружающим людям, так у педагогов, принимавших участие в интервью, мы иерархию ценностей выявляли через ценностные направления, которые выражались в их отношении к ребенку и системе инклюзивного обучения (см. *Таблица 2*)

Таблица 2 - Иерархия выраженности ценностной ориентации у педагогов

Категория	Субкатегория	Показатели
Отношения «человек-человек»	<i>Взаимоотношения людей как ценность</i>	Инклюзивное образование должно быть везде, люди должны помогать друг другу Желание понимать другого человека, понимание того, что не все могут быть одинаковыми
	<i>Равноправие детей как ценность</i>	Дети не должны быть закрыты в специальных школах
	<i>Уважение личности ученика</i>	Самое главное принять ученика таким, какой он есть, и дать быть им таким
Система инклюзивного обучения	<i>Положительное отношение к системе</i>	Это лучший образец воспитания – учить детей не только работать вместе, но и быть вместе
	<i>Социализация детей в системе (Умение жить вместе)</i>	Обучаясь вместе, дети воспринимают друг друга такими, какие есть Создание условий для того, чтобы дети стали частью коллектива
	<i>Система, которая воспитывает и самого педагога</i>	Система оказывает влияние на то, чтобы у педагога менялось мировоззрение

Категория: «Отношения человек-человек». Известно, что система ценностных ориентаций определяет содержательную сторону направленности личности и составляет основу ее отношений к окружающему миру, к другим людям, к себе самой, основу мировоззрения и ядро мотивации жизнедеятельности, основу жизненной концепции и «философии жизни». Так, например, педагогами в категории «отношения человек-человек» выделяется субкатегория «*Взаимоотношения людей как ценность*», которые педагоги аргументируют следующим образом: «так должно быть везде, люди должны помогать друг другу...», «...когда все люди вместе, тогда все получается...», «желание понимать другого человека, понимание того, что не все могут быть одинаковыми...». Таким образом, становится очевидным, что основой инклюзивного образования является отношение людей друг к другу, которое выражается через понимание и сопереживание.

В данной категории выделена также субкатегория *«Равноправие детей как ценность»*, в которой педагогами были выражены следующие мнения: «нельзя изолировать таких детей от общества...», «признать, что такие дети есть и будут и должны быть рядом с нами, а не в закрытых учреждениях...»

Одной из важнейших субкатегорий является *«Уважение личности ученика»*, которая отразилась в таких мнениях: «надо любить детей, всех детей – это самое главное...», «уважение к ребенку с особыми потребностями как к личности...», «принятие детей такими, какие они есть...», «самое главное принять ученика таким, какой он есть, и дать быть им таким».

Таким образом, мнения педагогов по категории «отношения человек-человек» показывает, что если для всех участников учебно-воспитательного процесса взаимоотношения друг с другом станут ценностью, где для каждого из участников созданы равные права, выражается уважение к личности всех участников вне зависимости от их психофизиологических особенностей, то это будет способствовать благоприятной реализации идеи инклюзивного образования.

Категория: система инклюзивного обучения. Анализ показал, что для педагогов сама система инклюзивного обучения является ценностью, которая выделена как следующая категория. В ней четко выделяется субкатегория «Положительное отношение к системе», о которой педагоги выражают следующее мнение: «Система инклюзивного обучения нужна. Это мнение становится все более уверенным, чем больше работаешь в данной школе», «не представляю, каким может быть другое образование...», «это самое лучшее воспитание – умение не только работать вместе, но и быть вместе...».

Педагоги считают, что данная система влияет и на социализацию детей в системе: «дети учатся быть вместе: и работать и помогать друг другу...», «дети, обучаясь вместе, уже не обращают внимания на особенности других...», «самое главное почувствовать себя в коллективе...».

Ценность системы инклюзивного обучения педагогами доказывается и тем, что они выражают, что данная система воспитывает и самого педагога: «это влияет и на меня, меня тоже воспитывает такое обучение...», «работая здесь поняла, что ценности должны быть ни для учителя, а для самого человека...», «для учителя это тоже урок, работать и быть рядом с такими детьми», «поменять взгляд на разные возможности детей».

Анализируя мнения педагогов, мы убеждаемся в том, что для педагога самой главной ценностью должны быть дети, вне зависимости от их возможностей, для которых созданы благоприятные и равные условия для социализации в обществе и обучения. А данные условия учтены в идеях именно инклюзивного обучения, где система построена на гуманистических началах, характеризующийся принятием личности ребенка как высшей ценности, уважением личности учеников, вне зависимости от его психофизиологических возможностей, создание для него комфортной учебно-воспитательной среды. У педагогов, принимавших участие в исследовании, мы наблюдаем наличие этих

ценностей, проявляющейся не только в их ответах, но и в эмоциях, сопровождающих их. Из этого следует вывод, что у педагогов и у будущих педагогов, которые будут осуществлять инклюзивное образование, должны быть развиты указанные ценности, которые ведут к продуктивной деятельности. Это, по праву, можно будет считать основой для построения учебно-воспитательной работы в условиях инклюзивного образования.

Второе измерение: «Определение профессиональных компетенций педагогов, осуществляющих инклюзивное образование».

Если принятие детей, уважение к их личности считается основой инклюзивного образования, то следующей важной ступенью является и профессионализм педагогов, осуществляющих данное образование. В связи с чем, нами была поставлена следующая задача, направленная на выявление необходимых профессиональных компетенций для реализации инклюзивного образования (см. Таблица 3)

Таблица 3 - Профессиональные компетенции педагогов, реализующих инклюзивное образование

Категория	Субкатегория	Показатели
Многогранность педагогической деятельности	<i>Особенности в работе педагога</i>	Учитель должен быть всем: и психологом, и актером, и художником, и артистом Педагог должен быть в постоянном поиске нового и лучшего для своего ученика
	<i>Личностные качества педагога</i>	Доброта, умение понимать и чувствовать другого человека
Умение дифференциации и индивидуализации как основа планирования педагогического процесса	<i>Познание возможностей ребенка как основа планирования</i>	Владение информацией о способности каждого ребенка, чтобы не было ниже и, чтобы не было выше его возможностей
	<i>Планирование процесса обучения</i>	Умение планировать урок таким образом, чтобы ни один не прошел бы впустую Уметь отбирать такой материал, чтобы «каждый ученик» мог его выполнить и «идти вперед»
Стимулирование и оценивание деятельности учащихся	<i>Умение использования приемов мотивации</i>	Использовать такие приемы, чтобы ученики научились видеть достоинства друг друга и радоваться друг за друга
	<i>Оценка как средство повышения мотивации</i>	Нельзя ставить оценки без разъяснения Уметь поощрять за инициативу, за проявленные успехи на уроке

Категория: многогранность педагогической деятельности.

Педагогическая деятельность отмечается своими особенностями, личностными качествами педагога, о выраженности данных качеств отметили и педагоги, имеющие опыт в осуществлении инклюзивного образования. Так педагогами отмечаются следующие **«Особенности в работе педагога»**: «...учитель должен быть всем: и психологом, и актером, и художником...», «...учитель – это медиатор между классом и учеником с особыми потребностями...», «...учитель не должен работать как просто механизм...», «...должен быть ищущим человеком, так как это такая работа, что нет конкретных рецептов...». А в **«Личностные качества педагога»** педагоги отводят следующие качества: «...все должно быть от себя, этому не научишься...», «...надо родиться учителем и ты видишь, как надо поступать...», «...доброта...», «...надо чувствовать ребенка...», «...сочувствие, хотя сочувствие должно быть правильное, если все время жалеть, тогда не получится работа...». Таким образом, нам становится понятным, что многогранность педагогической деятельности характеризуется ее особенностями, предъявляющих определенные требования к профессиональным и личностным качествам педагога. Обобщая вышеуказанные показатели, мы можем выделить один, как эмпатийность, т.е. воспринимать внутренний мир другого человека, понимать его и относиться к нему бережно. Для педагога развитость данной личностной характеристики означает, что он способен ощущать радость или боль ученика, понимать причины его переживаний, чувствовать, что происходит с ребенком и другими участниками образовательного процесса. Но при этом не должно быть превалирующей чувство сочувствия, которое может оказать негативное влияние на процесс обучения.

Категория: умения дифференциации и индивидуализации как основа планирования педагогического процесса. Анализ показал, что одно из требований осуществления инклюзивного образования – это умение качественной индивидуализации и дифференциации. Педагогами в основу осуществления данного процесса определены такие субкатегории как **«Познание возможностей ребенка как основа планирования»** и **«Планирование процесса обучения»**, при этом выразили следующие мнения: «...надо узнать особенности ребенка, так как, не узнав ученика, не можешь ничего сделать», «...хорошо знать способности каждого ребенка, чтобы не было ниже и, чтобы не было выше его возможностей...», «...индивидуальный подход к каждому ребенку, учитывая слабые и сильные стороны ребенка...», «...каждому надо предлагать задания, которые он может выполнить. Нельзя требовать одинаково от всех...», «...учитель все время должен думать, что если ученику будет сложно, он не будет это делать...», «...учитель, обдумывая урок, должен все сложить по полочкам, чтобы этот механизм действовал...», «...в зависимости от особенностей детей, каждую тему разрабатываешь, разделяя материал всем детям, пересматриваешь, что ты можешь предложить детям с

особыми потребностями, чтобы он смог его выполнить и «идти вперед». Обобщая вышеуказанное, мы можем утверждать, что основой индивидуализации и дифференциации является знание педагогом возможностей своих учащихся, умение заранее прогнозировать действия ученика в решении учебных задач.

Категория: стимулирование и оценивание деятельности учащихся. Умение повышать мотивацию учащихся, стимулировать к высоким достижениям – это одна из важнейших задач педагога. Педагоги, принимавшие участие в исследовании указывают, что одним из показателей профессиональной компетентности педагога инклюзивного образования является **«Умение использования приемов мотивации»** и при этом выразили свое мнение так: «...надо завести ученика, вызвать интерес у ученика...», «...использую приемы повышения мотивации, чтобы ребенку было интересно и весело учиться...», «...использую различные приемы повышения мотивации и считаю, что без этого не обойтись...», «...самая главная мотивация «не то что, что я получил», «не то, что умнее», а для того, чтобы научились друг друга видеть и радоваться друг за друга...». А так же педагогами отмечается важность **«Оценки как средства повышения мотивации»**: «...нельзя механически ставить оценки, надо разъяснять...», «...оценивание не должно быть только с одной стороны, надо научить учеников видеть себя со стороны и самооценке...», «...обдумываю процесс оценивания...», «...ученик должен понять, что он умеет и гордиться собой...».

Анализируя высказывания педагогов, мы еще раз убеждаемся в том, что инклюзивное образование предъявляет свои требования к педагогам, при этом не только к профессиональным качествам, но и к личностным. Педагог должен знать возможности всех учеников и дать им развиваться в соответствии с их возможностями, а также создавать условия для их полноценного участия в учебном процессе.

Третье измерение: «Определение общих компетенций педагогов, осуществляющих инклюзивное образование». В ходе исследования одной из наших задач стало определение общих компетенций педагогов, осуществляющих инклюзивное образование, где одним из показателей рассматривается коммуникация. (см. Таблица 3.)

Таблица 4 - Общие компетенции педагогов, осуществляющих инклюзивное образование

Категория	Субкатегория	Показатели
Коммуникация как показателя	Коммуникация и управление информацией	Уметь учиться каждый день
		Участвовать в обсуждении своего опыта с другими коллегами

Общение и совместная работа с другими специалистами	В школе должны быть слажена работа «команды» специалистов
	Положительное влияние работы двух педагогов в классе
	Учитель не должен бояться просить помощи
Отношения с родителями	В отношениях с родителями если налажена связь, то ребенок будет расти
	Надо заниматься просвещением родителей
	Убедить родителей, что общаясь вместе, можно сделать больше для ребенка

Категория: коммуникация как показатель компетентности. В осуществлении инклюзивного обучения есть свои особенности, которые выражаются в работе «двух педагогов» в классе, в постоянном сопровождении всего процесса специальными педагогами. В связи с чем, нами была поставлена задача в определении роли коммуникации в осуществлении инклюзивного образования. И нами получены следующие данные, где педагоги о коммуникации и управлении информацией высказывают следующие мнения: «...надо учиться каждый день...», «...надо проходить курсы повышения квалификации и отбирать для себя идеи...», «...участвую в обсуждении своего опыта с другими коллегами...». Мнения педагогов о значимости налаженности общения и совместной работы с другими коллегами сводится воедино: «...очень хорошо, когда в классе работают два учителя...», «...помощник очень многое замечает, что порой учитель упускает...», «...когда работаешь с помощником долгое время вместе, то уже понимаешь друг друга «без слов», «...ты один ничего не можешь сделать, надо делать всем вместе...», «...в школе должны быть слажена работа «команды» специалистов...», «...учитель не должен бояться попросить помощи...».

Одним из важных звеньев в «команде» помощи детям с особыми потребностями являются родители. И от налаженности положительной коммуникации с родителями зависит рост ребенка. По этому случаю педагоги отмечают следующее: «...в отношениях с родителями если налажена связь, то ребенок будет расти...», «...надо заниматься просвещением родителей...», «...надо говорить с родителями и говорить откровенно...», «...убедить родителей, что общаясь вместе, можно сделать больше для ребенка...», «...надо стараться не обидеть родителей, проявить понимание, так как им и так трудно, что они имеют ребенка с особыми потребностями...», «...в отношениях с родителями необходимы дипломатические умения...»

Педагогами отмечаются лишь положительные стороны работы команды специалистов, что и на наш взгляд является плодотворным в осуществлении инклюзивного образования. Так как, лишь сплоченность и направленность работы специалистов может привести к росту детей с особыми потребностями, к их социализации в обществе.

Вывод: Исследование показало, что в осуществлении инклюзивного образования у педагогов должны быть развиты ценностные ориентации, профессиональные и общие компетенции. В данной пирамиде фундаментом должна служить ценностная ориентация педагога, выраженная через направленность личности, отношения к окружающему миру и людям как к ценности. Для педагога сама система инклюзивного образования уже является ценностью, т.к. данная система выступает за равные возможности всех детей. Личность ученика, вне зависимости от его психофизиологических возможностей, выступает как наивысшая ценность и все действия педагога направлены на рост и развитие ребенка.

Следующим блоком пирамиды служат профессиональные компетенции, отражающие знания и умения педагога, необходимые для осуществления инклюзивного образования. Для плодотворной педагогической деятельности педагогам необходим синтез знаний в области преподавания и развитые личностные качества. Инклюзивное образование требует умений качественной дифференциации и индивидуализации, а так же четкого планирования процесса обучения с учетом возможностей учеников. Умения стимулирования деятельности учеников, повышение мотивации является одной из главных составляющих профессиональной компетенции педагогов инклюзивного образования.

Если традиционное обучение строилось между субъектами процесса обучения «педагог-ученик-родитель», то инклюзивное образование строит отношения, где для плодотворной деятельности ученика налажена работа «команды», которая включает педагога, помощника педагога, психолога, специальных педагогов и родителей, роль которых возрастает. От налаженности коммуникации между данными субъектами, от их умения сотрудничать друг с другом будет зависеть эффективность процесса обучения.

3.2 Результаты экспериментальной работы по формированию готовности учителей начальных классов к работе в условиях инклюзивного образования

Результаты анализа состояния готовности будущих учителей начальных классов к работе в условиях инклюзивного образования показал, что на сегодняшний день в ВУЗах ведется не систематизированная работа, которая нашло отражение в не информированности студентов об инклюзивном образовании.

Для того, чтобы реализовать модель формирования готовности учителей начальных классов к работе в условиях инклюзивного образования, нами были выполнена следующая работа:

1. подготовлена программа волонтерских работ «Все на равных правах»;
2. разработан и внедрен в практику спецкурс «Инклюзивное образование»;
3. подготовлена программа ознакомительной педагогической практики для студентов специальности «Педагогика и методика начального обучения»;

4. отобраны тренинговые материалы для развития толерантности и эмпатии.

Содержание учебного материала излагается в соответствии с модульной технологией, подразумевающей:

- стимуляцию познавательной деятельности обучающихся к усвоению учебного материала по конкретной теме (мотивационный компонент);
- собственно изложение содержания учебного материала по изучаемой теме (информационный компонент);
- закрепление изученного учебного материала с формированием собственного мнения у обучающихся по данной проблеме (оценочный компонент).

В результате проведенных мероприятий наблюдаются значительное повышение чувств эмпатии у студентов контрольной группы, мотивация к работе в условиях инклюзивного образования возрастает, что является доказательством того, что разработанная модель доказывает свою эффективность.

Первое измерение: «Определение ценностной ориентации у педагогов, осуществляющих инклюзивное образование».

Существует множество интерпретаций понятия «ценность», мы в своем исследовании используем следующую позицию, как ценности – это обобщенные представления о благах и приемлемых способах их получения, на основе которых субъект осуществляет сознательный выбор целей и средств деятельности. Ценности личности выступают в качестве основы для формирования жизненной стратегии, во многом определяют линию профессионального развития.

Как отметили ранее, ценности выражаются в отношении к окружающим людям, так у педагогов, принимавших участие в интервью, мы иерархию ценностей выявляли через ценностные направления, которые выражались в их отношении к ребенку и системе инклюзивного обучения (см. *Таблица 5*)

Таблица 5- Иерархия выраженности ценностной ориентации у педагогов

Категория	Субкатегория	Показатели
Отношения «человек-человек»	<i>Взаимоотношения людей как ценность</i>	Инклюзивное образование должно быть везде, люди должны помогать друг другу Желание понимать другого человека, понимание того, что не все могут быть одинаковыми
	<i>Равноправие детей как ценность</i>	Дети не должны быть закрыты в специальных школах
	<i>Уважение личности ученика</i>	Самое главное принять ученика таким, какой он есть, и дать быть им таким

Система инклюзивного обучения	<i>Положительное отношение к системе</i>	Это лучший образец воспитания – учить детей не только работать вместе, но и быть вместе
	<i>Социализация детей в системе (Умение жить вместе)</i>	Обучаясь вместе, дети воспринимают друг друга такими, какие есть Создание условий для того, чтобы дети стали частью коллектива
	<i>Система, которая воспитывает и самого педагога</i>	Система оказывает влияние на то, чтобы у педагога менялось мировоззрение

Категория: «Отношения человек-человек». Известно, что система ценностных ориентаций определяет содержательную сторону направленности личности и составляет основу ее отношений к окружающему миру, к другим людям, к себе самой, основу мировоззрения и ядро мотивации жизнедеятельности, основу жизненной концепции и «философии жизни». Так, например, педагогами в категории «отношения человек-человек» выделяется субкатегория **«Взаимоотношения людей как ценность»**, которые педагоги аргументируют следующим образом: «так должно быть везде, люди должны помогать друг другу...», «...когда все люди вместе, тогда все получается...», «желание понимать другого человека, понимание того, что не все могут быть одинаковыми...». Таким образом, становится очевидным, что основой инклюзивного образования является отношение людей друг к другу, которое выражается через понимание и сопереживание.

В данной категории выделена также субкатегория **«Равноправие детей как ценность»**, в которой педагогами были выражены следующие мнения: «нельзя изолировать таких детей от общества...», «признать, что такие дети есть и будут и должны быть рядом с нами, а не в закрытых учреждениях...»

Одной из важнейших субкатегорий является **«Уважение личности ученика»**, которая отразилась в таких мнениях: «надо любить детей, всех детей – это самое главное...», «уважение к ребенку с особыми потребностями как к личности...», «принятие детей такими, какие они есть...», «самое главное принять ученика таким, какой он есть, и дать быть им таким».

Таким образом, мнения педагогов по категории «отношения человек-человек» показывает, что если для всех участников учебно-воспитательного процесса взаимоотношения друг с другом станут ценностью, где для каждого из участников созданы равные права, выражается уважение к личности всех участников вне зависимости от их психофизиологических особенностей, то это будет способствовать благоприятной реализации идеи инклюзивного образования.

Категория: система инклюзивного обучения. Анализ показал, что для педагогов сама система инклюзивного обучения является ценностью, которая выделена как следующая категория. В ней четко выделяется субкатегория «Положительное отношение к системе», о которой педагоги выражают следующее мнение: «Система инклюзивного обучения нужна. Это мнение

становится все более уверенным, чем больше работаешь в данной школе», «не представляю, каким может быть другое образование...», «это самое лучшее воспитание – умение не только работать вместе, но и быть вместе...».

Педагоги считают, что данная система влияет и на социализацию детей в системе: «дети учатся быть вместе: и работать и помогать друг другу...», «дети, обучаясь вместе, уже не обращают внимания на особенности других...», «самое главное почувствовать себя в коллективе...».

Ценность системы инклюзивного обучения педагогами доказывается и тем, что они выражают, что данная система воспитывает и самого педагога: «это влияет и на меня, меня тоже воспитывает такое обучение...», «работая здесь поняла, что ценности должны быть ни для учителя, а для самого человека...», «для учителя это тоже урок, работать и быть рядом с такими детьми», «поменять взгляд на разные возможности детей».

Анализируя мнения педагогов, мы убеждаемся в том, что для педагога самой главной ценностью должны быть дети, вне зависимости от их возможностей, для которых созданы благоприятные и равные условия для социализации в обществе и обучения. А данные условия учтены в идеях именно инклюзивного обучения, где система построена на гуманистических началах, характеризующийся принятием личности ребенка как высшей ценности, уважением личности учеников, вне зависимости от его психофизиологических возможностей, создание для него комфортной учебно-воспитательной среды. У педагогов, принимавших участие в исследовании, мы наблюдаем наличие этих ценностей, проявляющейся не только в их ответах, но и в эмоциях, сопровождающих их. Из этого следует вывод, что у педагогов и у будущих педагогов, которые будут осуществлять инклюзивное образование, должны быть развиты указанные ценности, которые ведут к продуктивной деятельности. Это, по праву, можно будет считать основой для построения учебно-воспитательной работы в условиях инклюзивного образования.

Второе измерение: «Определение профессиональных компетенций педагогов, осуществляющих инклюзивное образование».

Если принятие детей, уважение к их личности считается основой инклюзивного образования, то следующей важной ступенью является и профессионализм педагогов, осуществляющих данное образование. В связи с чем, нами была поставлена следующая задача, направленная на выявление необходимых профессиональных компетенций для реализации инклюзивного образования (см. Таблица 6)

Таблица 6 - Профессиональные компетенции педагогов, реализующих инклюзивное образование

Категория	Субкатегория	Показатели
Многогранность педагогической деятельности	<i>Особенности в работе педагога</i>	Учитель должен быть всем: и психологом, и актером, и художником, и артистом Педагог должен быть в постоянном поиске нового и лучшего для своего ученика
	<i>Личностные качества педагога</i>	Доброта, умение понимать и чувствовать другого человека
Умения дифференциации и индивидуализации как основа планирования педагогического процесса	<i>Познание возможностей ребенка как основа планирования</i>	Владение информацией о способности каждого ребенка, чтобы не было ниже и, чтобы не было выше его возможностей
	<i>Планирование процесса обучения</i>	Умение планировать урок таким образом, чтобы ни один не прошел бы впустую Уметь отбирать такой материал, чтобы «каждый ученик» мог его выполнить и «идти вперед»
Стимулирование и оценивание деятельности учащихся	<i>Умение использования приемов мотивации</i>	Использовать такие приемы, чтобы ученики научились видеть достоинства друг друга и радоваться друг за друга
	<i>Оценка как средство повышения мотивации</i>	Нельзя ставить оценки без разъяснения Уметь поощрять за инициативу, за проявленные успехи на уроке

Категория: многогранность педагогической деятельности.

Педагогическая деятельность отмечается своими особенностями, личностными качествами педагога, о выраженности данных качеств отметили и педагоги, имеющие опыт в осуществлении инклюзивного образования. Так педагогами отмечаются следующие **«Особенности в работе педагога»**: «...учитель должен быть всем: и психологом, и актером, и художником...», «...учитель – это медиатор между классом и учеником с особыми потребностями...», «...учитель не должен работать как просто механизм...», «...должен быть ищущим человеком, так как это такая работа, что нет конкретных рецептов...». А в **«Личностные качества педагога»** педагоги отводят следующие качества: «...все должно быть от себя, этому не научишься...», «...надо родиться учителем и ты видишь, как надо поступать...», «...доброта...», «...надо чувствовать ребенка...», «...сочувствие, хотя сочувствие должно быть правильное, если все время жалеть, тогда не получится работа...». Таким образом, нам становится понятным, что многогранность педагогической деятельности характеризуется ее особенностями, предъявляющих определенные требования к профессиональным и личностным качествам

педагога. Обобщая вышеуказанные показатели, мы можем выделить один, как эмпатийность, т.е. воспринимать внутренний мир другого человека, понимать его и относиться к нему бережно. Для педагога развитость данной личностной характеристики означает, что он способен ощущать радость или боль ученика, понимать причины его переживаний, чувствовать, что происходит с ребенком и другими участниками образовательного процесса. Но при этом не должно быть преобладающей чувство сочувствия, которое может оказать негативное влияние на процесс обучения.

Категория: умения дифференциации и индивидуализации как основа планирования педагогического процесса. Анализ показал, что одно из требований осуществления инклюзивного образования – это умение качественной индивидуализации и дифференциации. Педагогами в основу осуществления данного процесса определены такие субкатегории как **«Познание возможностей ребенка как основа планирования»** и **«Планирование процесса обучения»**, при этом выразили следующие мнения: «...надо узнать особенности ребенка, так как, не узнав ученика, не можешь ничего сделать», «...хорошо знать способности каждого ребенка, чтобы не было ниже и, чтобы не было выше его возможностей...», «...индивидуальный подход к каждому ребенку, учитывая слабые и сильные стороны ребенка...», «...каждому надо предлагать задания, которые он может выполнить. Нельзя требовать одинаково от всех...», «...учитель все время должен думать, что если ученику будет сложно, он не будет это делать...», «...учитель, обдумывая урок, должен все сложить по полочкам, чтобы этот механизм действовал...», «...в зависимости от особенностей детей, каждую тему разрабатываешь, разделяя материал всем детям, пересматриваешь, что ты можешь предложить детям с особыми потребностями, чтобы он смог его выполнить и «идти вперед». Обобщая вышеуказанное, мы можем утверждать, что основой индивидуализации и дифференциации является знание педагогом возможностей своих учащихся, умение заранее прогнозировать действия ученика в решении учебных задач.

Категория: стимулирование и оценивание деятельности учащихся. Умение повышать мотивацию учащихся, стимулировать к высоким достижениям – это одна из важнейших задач педагога. Педагоги, принимавшие участие в исследовании указывают, что одним из показателей профессиональной компетентности педагога инклюзивного образования является **«Умение использования приемов мотивации»** и при этом выразили свое мнение так: «...надо завести ученика, вызвать интерес у ученика...», «...использую приемы повышения мотивации, чтобы ребенку было интересно и весело учиться...», «...использую различные приемы повышения мотивации и считаю, что без этого не обойтись...», «...самая главная мотивация «не то что, что я получил», «не то, что умнее», а для того, чтобы научились друг друга видеть и радоваться друг за друга...». А так же педагогами отмечается важность **«Оценки как средства повышения мотивации»**: «...нельзя

механически ставить оценки, надо разъяснять...», «...оценивание не должно быть только с одной стороны, надо научить учеников видеть себя со стороны и самооценке...», «...обдумываю процесс оценивания...», «...ученик должен понять, что он умеет и гордиться собой...».

Анализируя высказывания педагогов, мы еще раз убеждаемся в том, что инклюзивное образование предъявляет свои требования к педагогам, при этом не только к профессиональным качествам, но и к личностным. Педагог должен знать возможности всех учеников и дать им развиваться в соответствии с их возможностями, а также создавать условия для их полноценного участия в учебном процессе.

Третье измерение: «Определение общих компетенций педагогов, осуществляющих инклюзивное образование». В ходе исследования одной из наших задач стало определение общих компетенций педагогов, осуществляющих инклюзивное образование, где одним из показателей рассматривается коммуникация. (см. Таблица 7.)

Таблица 7 - Общие компетенции педагогов, осуществляющих инклюзивное образование

Категория	Субкатегория	Показатели
Коммуникация как показатель компетентности	Коммуникация и управление информацией	Уметь учиться каждый день
		Участвовать в обсуждении своего опыта с другими коллегами
	Общение и совместная работа с другими специалистами	В школе должны быть слажена работа «команды» специалистов
		Положительное влияние работы двух педагогов в классе
		Учитель не должен бояться просить помощи
	Отношения с родителями	В отношениях с родителями если налажена связь, то ребенок будет расти
		Надо заниматься просвещением родителей
		Убедить родителей, что общаясь вместе, можно сделать больше для ребенка

Категория: коммуникация как показатель компетентности. В осуществлении инклюзивного обучения есть свои особенности, которые выражаются в работе «двух педагогов» в классе, в постоянном сопровождении всего процесса специальными педагогами. В связи с чем, нами была поставлена задача в определении роли коммуникации в осуществлении инклюзивного образования. И нами получены следующие данные, где педагоги о коммуникации и управлении информацией высказывают следующие мнения: «...надо учиться каждый день...», «...надо проходить курсы повышения квалификации и отбирать для себя идеи...», «...участвую в обсуждении своего

опыта с другими коллегами...». Мнения педагогов о значимости налаженности общения и совместной работы с другими коллегами сводится воедино: «...очень хорошо, когда в классе работают два учителя...», «...помощник очень многое замечает, что порой учитель упускает...», «...когда работаешь с помощником долгое время вместе, то уже понимаешь друг друга «без слов», «...ты один ничего не можешь сделать, надо делать всем вместе...», «...в школе должны быть слажена работа «команды» специалистов...», «...учитель не должен бояться попросить помощи...».

Одним из важных звеньев в «команде» помощи детям с особыми потребностями являются родители. И от налаженности положительной коммуникации с родителями зависит рост ребенка. По этому случаю педагоги отмечают следующее: «...в отношениях с родителями если налажена связь, то ребенок будет расти...», «...надо заниматься просвещением родителей...», «...надо говорить с родителями и говорить откровенно...», «...убедить родителей, что общаясь вместе, можно сделать больше для ребенка...», «...надо стараться не обидеть родителей, проявить понимание, так как им и так трудно, что они имеют ребенка с особыми потребностями...», «...в отношениях с родителями необходимы дипломатические умения...»

Педагогами отмечаются лишь положительные стороны работы команды специалистов, что и на наш взгляд является плодотворным в осуществлении инклюзивного образования. Так как, лишь сплоченность и направленность работы специалистов может привести к росту детей с особыми потребностями, к их социализации в обществе.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Образование - это постоянно меняющаяся часть организационной модели общества и необходимость её перемен расположена в сути процессов самого общества. Во время перемен отношений в обществе, система образования должна меняться особенно быстро, чтобы быть впереди процессов и помочь человеку приспособиться к жизни в изменившейся ситуации. Идея расширения образовательного пространства, включения в него всех детей, вне зависимости от их способностей и возможностей, от их культурного и социального положения, все смелее входит в сознание людей всего мира. В этом контексте становится актуальным создание в образовательных организациях такой социальной среды, в которой ребенок может полностью реализоваться, ощутить чувство внутренней связи с окружающим миром и осознать собственную значимость для него.

Как показали исследования ключевым звеном в успешности инклюзивного образования является подготовка педагогических кадров, в нашем исследовании учителей начальных классов. Проведенные исследования показали, что готовностью учителей начальных классов к работе в условиях инклюзивного образования являются гармонично взаимодействующие и взаимодополняющие личностные, профессиональные и ключевые компетенций, позволяющие осуществлять результативную деятельность по включению детей с ограниченными возможностями в развитие в общеобразовательный процесс и социализацию личности. При этом личностные компетенции определяются психологическими аспектами, а профессиональные и ключевые компетенции как блок организационных, образовательных и методических качеств педагога.

Фундаментом готовности должна служить ценностная ориентация педагога, выраженная через направленность личности, отношения к окружающему миру и людям как к ценности. Для педагога сама система инклюзивного образования уже является ценностью, т.к. данная система выступает за равные возможности всех детей. Личность ученика, вне зависимости от его психофизиологических возможностей, выступает как наивысшая ценность и все действия педагога направлены на рост и развитие ребенка. Следующей составляющей готовности являются профессиональные компетенции, отражающие знания и умения педагога, необходимые для осуществления инклюзивного образования. Для плодотворной педагогической деятельности педагогам необходим синтез знаний в области преподавания и развитые личностные качества. Инклюзивное образование требует знаний в области специальной педагогики, умений качественной дифференциации и индивидуализации, а так же четкого планирования процесса обучения с учетом возможностей учеников. Умения стимулирования деятельности учеников, повышение мотивации является одной из главных составляющих профессиональной компетенции учителей начальных классов инклюзивного образования.

Если традиционное обучение строилось между субъектами процесса обучения «педагог-ученик-родитель», то инклюзивное образование строит отношения, где для плодотворной деятельности ученика налажена работа «команды», которая включает педагога, помощника педагога, психолога, специальных педагогов и родителей, роль которых возрастает. В данной ситуации от учителя начальных классов требуется умение признавать, что есть область знаний, в которой лучше ориентируются другие специалисты, уметь сотрудничать, консультироваться в целях улучшения качества обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями в развитии. От налаженности коммуникации между данными субъектами, от их умения сотрудничать друг с другом будет зависеть эффективность процесса обучения.

Разработанная модель показала эффективность в формировании готовности учителей начальных классов к работе в условиях инклюзивного образования, при этом отмечаем, что данная модель действует на протяжении длительного времени развития личностных компетенций, формирования профессиональных и ключевых компетенций.

Для подтверждения эффективности структурно-содержательной модели, нами было проведено экспериментальное исследование, которым были охвачены студенты 1-4 курсов специальности 5В010200 – Педагогика и методика начального обучения и учителя начальных классов. Результаты сформированности мотивационно-ценностных, содержательных компонентов были подтверждены в ходе эксперимента.

В построении содержания учебного курса, были учтены результаты теоретического исследования и эмпирического исследования, проведенного с экспертами в области инклюзивного образования.

Содержание учебного курса излагается в соответствии с модульной технологией, подразумевающей:

- стимуляцию познавательной деятельности обучающихся к усвоению учебного материала по конкретной теме (мотивационный компонент);
- собственно изложение содержания учебного материала по изучаемой теме (информационный компонент);
- закрепление изученного учебного материала с формированием собственного мнения у обучающихся по данной проблеме (оценочный компонент).

Для развития операционально-деятельностного компонента были разработаны методические рекомендации по подготовке учителей к включение детей с ОВР в учебно-воспитательный процесс.

В целом исследование подтвердило, что если в учебном процессе будут учтены этапы и формы работы по формированию готовности учителей начальных классов к работе в условиях инклюзивного образования, то можно повысить уровень сформированности личностных, профессиональных и ключевых компетенций.

Список литературы:

- 1 Государственная программа развития образования Республики Казахстан на 2011–2020 годы, Астана, Акorda, 7 декабря 2010 года № 1118
- 2 Выготский Л.С. Основы дефектологии / Л.С. Выготский. - Собр. соч., т.1. М., 1982. – 654 с.
- 3 Выготский Л.С. Антология гуманной педагогики. М., 1996. – 286 с.
- 4 Конвенция о правах ребенка. Принята резолюцией 44/25 Генеральной Ассамблеи от 20 декабря 1989 года. [Электронный ресурс] //Режим доступа http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/childcon.shtml
- 5 Всемирная декларация об обеспечении выживания, защиты и развития детей. Принята Всемирной встречей на высшем уровне в интересах детей. Нью-Йорк, 30 сентября 1990 г. [Электронный ресурс] //Режим доступа http://online.zakon.kz/Document/?doc_id=1048667
- 6 Всемирная декларация об образовании для всех. Джомтьен, 1990 г. [Электронный ресурс] //Режим доступа http://www.unesco.kz/education/cdrom/ssdkz/topic4/vsemirnaya_deklaraciya_obr_dlya_vseh.htm
- 7 Стандартные правила обеспечения равных возможностей для инвалидов. Приняты резолюцией 48/96 Генеральной Ассамблеи от 20 декабря 1993 года. [Электронный ресурс] //Режим доступа http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/disabled.shtml
- 8 The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. Paris. UNESCO, 1994. С.9. [Электронный ресурс] //Режим доступа http://www.notabene.ru/down_syndrome_declarat.html
- 9 Дакарские рамки действий. Принятый Всемирным форумом по образованию. Дакар, Сенегал, 26-28 апреля 2000 г. [Электронный ресурс] //Режим доступа http://www.unesco.kz/education/efa/dfa_rus.pdf
- 10 Конституция Республики Казахстан (принята на республиканском референдуме 30 августа 1995 года), (с изменениями и дополнениями от 21.05.2007 г)
- 11 Закон Республики Казахстан «О правах ребенка в Республике Казахстан» от 8 августа 2002 года № 345-П
- 12 Закон Республики Казахстан «Об образовании». (с изменениями и дополнениями по состоянию на 04.07.2013 г.)
- 13 Закон Республики Казахстан «О социальной и медико-педагогической коррекционной поддержке детей с ограниченными возможностями» от 11 июля 2002 года №343.
- 14 Закон Республики Казахстан «О социальной защите инвалидов в Республике Казахстан» (с изменениями и дополнениями по состоянию на 05.07.2011 г.) [Электронный ресурс] //Режим доступа http://www.enbek.gov.kz/sites/default/files/zakon_rus.pdf
- 15 Российская педагогическая энциклопедия: в 2 тт. / гл. ред. В. В. Давыдов. - М.: «Большая Российская энциклопедия». - Т. 2, 1996. - С. 152-153.

- 16 Джуринский А.Н. История педагогики. – М.: «Владос», 2000. – 432 с.
- 17 Аль-Фараби. Философские трактаты. Алма-Ата, 1970.
- 18 Аль-Фараби. Научное творчество: Сб. статей. – М., 1975. – С.114-115.
- 19 Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения. - М.: Учпедгиз, 1955. – 651 с.
- 20 Коменский Я.А., Дж. Локк, Ж.-Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци Педагогическое наследие. - Москва: Педагогика, 1989.- 416 с.
- 21 Константинов Н. А. , Медынский Е. Н. , Шабаева М. Ф. История педагогики.- М., 1982 . – 189 с.
- 22 История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в.: Учебное пособие для педагогических учебных заведений /Под ред. А. И. Пискунова.- М.,2001. – 265 с.
- 23 Днепров Э. Д. Ушинский и современность / Гос. ун-т - Высшая школа экономики. - М.: Издательский дом ГУ ВШЭ, 2007. - 232 с.
- 24 Пирогов Н. И. Избранные педагогические сочинения. - М.: Педагогика, 1985. - 496 с.
- 25 Педагогический энциклопедический словарь /Под ред. Б. М. Бим-Бада. - М., 2003. - С. 355.
- 26 Толстой Л.Н. Педагогические сочинения / Л. Н. Толстой; АПН СССР. - М.: Педагогика, 1989. – 542 с.
- 27 Коджаспирова Г. М. История образования и педагогической мысли: таблицы, схемы, опорные конспекты.- М., 2003. - С.138.
- 28 Шацкий С. Т. Работа для будущего. Документальное повествование. Книга для учителя. / Сост.: В. И. Малинин, Ф. А. Фрадкин. М., 1989.
- 29 Макаренко А.С. Лекции о воспитании детей. – Соч. В 7-ми т. М., 1957. – т. IV. – 373 с.
- 30 Сухомлинский В.А. О воспитании. 3-е изд. М., 1979. – 112 с.
- 31 Кунанбаев Абай. Избранное. – М.: Художественная литература, 1981. – 185 с.
- 32 Алтынсарин И. Избранные произведения. – Алма-Ата, 1957. – 369 с. , с.52.
- 33 Антология педагогической мысли Казахстана. Часть 2. – Составители: К.Жарыкбаев, С.Калиев. – Алматы: Рауан, 1998. – 416 с.
- 34 Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность.- 2-е изд.- М.: Политиздат, 1977.- 304с.
- 35 Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды Т. 1,2/ Б. Г. Ананьев. М.: Наука, 1980. -336с.
- 36 Платонов К. К. Структура и развитие личности. М., 1986. - 254 с.
- 37 Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психологические проблемы готовности к деятельности. Минск: Изд-во БГУ, 1976. 176 с.
- 38 Захарова Л.Н. Психологическая подготовка педагога/ Л.Н. Захарова Н. Новгород, 1993.-214 с.

- 39 Пуни А. Ц. Некоторые психологические вопросы готовности к соревнованию в спорте: Избр. лекции. М.: Физкультура и спорт, 1973
- 40 Джакупов С. М. Психологическая структура процесса обучения. - Алматы: Қазак университеті, 2004. – 215 с.
- 41 Намазбаева Ж.И. Психологические проблемы формирования поликультурной личности. Учебное пособие. Алматы, 2008. – 185 с.
- 42 Шерьязданова Х. Т Психологические основы профессиональной подготовки педагогов и психологов дошкольного образования: Автореф. дисс. ... д-ра психол.наук. - 1999. - 47 с.
- 43 Ерментаева А.Р. Основы психологической подготовки студентов (на казахском языке). – Усть-Каменогорск, 2007.
- 44 Бапаева М. Қ. Жоғары мектепте психологиялық білім беруді жетілдірудің ғылыми-теориялық негіздері: психол.ғылымдарының канд. ... дисс. авторефераты. - Алматы, 2001.-31 б
- 45 Сластенин В.А. Профессиональная готовность учителя в системе высшего образования. – М.: МПИ, 1982 – С.14-18.
- 46 Дурай-Новакова К.М. Профессиональная готовность как подструктура личности будущего учителя. - М.: МГПИ, 1980.
- 47 Лукоянов В. В. С. И. Архангельский - ученый, педагог // Проблемы британской истории и наследие С. И. Архангельского. - Н. Новгород, 1999.
- 48 Хмель Н.Д., Теоретические основы профессиональной подготовки учителя. – Алматы: «Гылым», 1998.– 320 с.
- 49 Каргин С.Т. Особенности взаимодействия в структуре учения при подготовке будущего учителя в вузе // Вестн. Академии гуманитарных наук. - 1998. - № 2 (4). - С. 78–85.
- 50 Сарыбеков М.Н. Квалификационная характеристика педагогического работника как основа формирования профессиональных компетенций // Қазак білім академиясының баяндамалары - Доклады казахской академии образования. - 2009. - №1. - С.8-12.
- 51 Хан Н.Н. Некоторые особенности дидактической подготовки будущего учителя к организации коллективной познавательной деятельности учащихся. Автореф. канд. дис. – Алма-Ата, 1981. – 25с.
- 52 Молдажанова А.А. Профессиональная культура как педагогическая проблема высшей школы //Высшая школа Казахстана. - 2003. - № 4. - С.56-61.
- 53 Неустроева Н.А. Формирование готовности будущих учителей к организации делового общения участников педагогического процесса. Автореф. канд. дис. – Алма-Ата, 1992. –24с.
- 54 Бекмагамбетова Р.К. История развития учебных заведений по подготовке учительских кадров для начальной школы в Казахстане (1917-1991гг.): автореф... докт.пед.наук. – Алматы, 2007. - 38 с.
- 55 Ыбырайманов Қ.Т. Қазақстандағы бастауыш мектептердің қалыптасуы мен дамуы: пед.ғыл.докт...автореф.-Түркістан, 2007. - 42 б.

56 Косанов Б.М. Қазақстандағы әдістемелік-математикалық ой-пікірдің қалыптасу тарихы. - Алматы: Ы.Алтынсарин атындағы Қазақтың білім академиясының республикалық баспа кабинеті, 1999. -150 б.

57 Майғаранова Ш. Научно-педагогические основы развития начального образования в Республике Казахстан: автореф...канд.пед.наук. - Алматы, 1995. - 26 с.

58 Барсай Б.Т. Болашақ бастауыш сынып мұғалімінің кәсіби-дидактикалық құзыреттілігін қалыптастырудың ғылыми-педагогикалық негіздері: пед.ғыл.докт... дис. - Шымкент, 2010. -349 б.

59 Абдуллина Г.Т. Болашақ бастауыш сынып мұғалімдерінің технологиялық даярлығы мазмұнын жобалаудың педагогикалық негіздері: фил.док (PhD). ғыл.дисс. - Түркістан, 2013. - 167 б.

60 Ferguson D.L. The real challenge of inclusion: confessions of a «rabid inclusionist» phi Delta Kappan, 1995, 74(4). – p.281-287.

61 Ferguson D.L., Meyer C., Jeanchild L., Juniper L. and J.Zingo Figuring out what to do with the grownups: How teachers make inclusion «work» for students with disabilities. Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps, 1992, 17/218. – p.226.

62 Galkienė A. Pedagoginė sąveika integruoto ugdymo sąlygomis. Monografija. Šiauliai: Šiaulių universitetas, 2003, 169 p.

63 Лошакова И.И., Ярская-Смирнова Е.Р. Интеграция в условиях дифференциации: проблемы инклюзивного обучения детей-инвалидов // Социально-психологические проблемы образования нетипичных детей. - Саратов: Изд-во Педагогического института СГУ, 2002. - С. 15–21.

64 Задорин И.В., Михалюк В.И., Колесникова Е.Ю., Новикова Е.М., Федоров А.С. Отчет о НИР «Социальные условия, проблемы и ограничения внедрения инклюзивного образования в практику учреждений г. Москвы». МГППУ, 2010.

65 Alyokhina S.V. Readiness of the teacher for realization of inclusive approach in education //Science and Education: materials of the 2 international research and practice conference/ publishing office Vela Verlag. -Waldkraiburg-Munich-Germany, 2012 – 656 p.

66 Хитрюк В.В. Готовность педагога к работе с «особым» ребенком: модель формирования ценностей инклюзивного образования. //Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта, 2013. - Выпуск № 11. – С.72-79.

67 Forlin C., Chambers D. Teacher preparation for inclusive education: Increasing knowledge but raising concerns. Asia-Pacific Journal of Teacher Education. 2011, Vol. 39, № 1, p. 17 – 32.

68 De Boer A., Pijl S.J., Minnaert, A. Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature. International Journal of Inclusive Education. 2011. Vol. 15, Iss. 3. P. 331 – 353.

69 Florian L., Linklater H. Preparing Teachers for Inclusive Education: Using Inclusive Pedagogy to Enhance Teaching and Learning for All. Cambridge Journal of Education, 2010. - 40(4), p.369-386.

70 Zalizan M. J. Learner Diversity and Inclusive Education: A New Paradigm for Teacher Education in Malaysia // Procedia Social and Behavioral Sciences. - 2010. - Vol. 7 – P. 201 – 204.

71 Cagran B., Schmidt M. Attitudes of Slovene teachers towards the inclusion of pupils with different types of special needs in primary school // Educational Studies. - 2011. - Vol. 37, Issue 2 – P. 171 – 195.

72 Самарцева Е.Г. Формирование профессиональной готовности будущих педагогов к инклюзивному образованию детей дошкольного возраста– Диссертация на соискание канд.пед.наук, Орел, 2012 Шуя, 2011. - 195 с.

73 Шумиловская, Ю.В. Подготовка будущего учителя к работе с учащимися в условиях инклюзивного образования. – Диссертация на соискание канд.пед.наук, Шуя, 2011. - 175 с.

74 Быстрова, Н.Н. Особенности подготовки будущих учителей к работе с детьми, имеющими отклонения в развитии и поведении, в условиях гетерогенного состава учащихся в системе общего образования. - Диссертация на соискание канд.пед.наук, Хабаровск , 1999. - 233 с.

75 Сулейменова Р.А. Социальная коррекционно-педагогическая поддержка как путь интеграции детей с ограниченными возможностями. Проблемы включения детей со специальными образовательными потребностями в общеобразовательный процесс. Алматы: Раритет, 2002, с. 9-17.

76 Мовкебаева З.А. Вопросы подготовки педагогических кадров в Республике Казахстан к работе в условиях инклюзивного образования // Педагогика и психология. – 2013. - №2. – С.6-11.

77 Байтурсынова А.А. Организационно-педагогические условия включения детей с ограниченными возможностями в учебный процесс общеобразовательной школы: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03. – Алматы: 2010.

78 Кусаинов А.К., Аргынов А.Х., Жумаханова Р.А. Профессиональная подготовка взрослого населения в области инклюзивного образования: методическое пособие. – Алматы: ROND&A, 2008. – 120 с.

79 Искакова А.Т., Мовкебаева З.А., Айтбаева А.Б., Байтурсынова А.А. Основы инклюзивного образования (учебное пособие). - Алматы: L-Pride, 2013. – 280 с.

80 Намазбаева Ж. И. Психология: оулык. Алматы: «Print», 2005. – 296 с.

81 Выготский Л.С. Вопросы теории и истории психологии. М.: Педагогика, 1982. - 488 с.

82 Гальперин П.Я. Введение в психологию: Учебное пособие для вузов. - М.: Книжный дом «Университет», 1999. - 332 с.

83 Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность.- 2-е изд.- М.: Политиздат, 1977. - 304с.

- 84 Рубинштейн С. Л. Избранные философско-психологические труды. - М., - 1997. - 463 с.
- 85 Выготский Л. С. Психология развития человека - М.: Экс-мо, 2004.
- 86 Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. - М., 1981. - 584 с.
- 87 Лурия А. Р. Психология как историческая наука. - 1971.
- 88 Кертаева К.М. Ұстаз қызметіндегі педагогикалық деонтология: Монография. - Алматы: Ғылым, 2002. - 224 б.
- 89 Бодалев А. А. Личность и общение. - М., 1995.
- 90 Акмеология: учебник под общ. ред. А.А. Деркача. – М.: РАГС, 2004. – 298 с.
- 91 Тұрғынбаева Б.А. Акмеологиялық амал. - Алматы, 2014. – 285 б.
- 92 Зимняя И.А. Компетентностный подход в образовании //Проблемы качества образования: Материалы XIV Всероссийского совещания. Кн. 1. М., 2004., - С. 13.
- 93 Иванов Д. Компетентности и компетентностный подход в современном образовании. М., 2007
- 94 Колесникова И.А. Основы андрагогики. – М.: АСАДЕМА, 2007. – 169с.
- 95 Змеев С.И. Андрагогика: основы теории, истории и технологии обучения взрослых. - М.: М.: ПЕР СЭ, 2007. - 272 с.
- 96 Тургунбаева Б.А. Андрагогика. – Алматы, 2013. – 208 с.
- 97 Малофеев Н.Н. Специальное образование в России и за рубежом: В 2-х частях. Часть 1: Западная Европа. М.: Печатный двор, 1996. - 182с.
- 98 Акатов Л.И. Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья. Психологические основы: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. - 368 с.
- 99 Тарасенко Е.А. Социальная политика в области инвалидности: кросс-культурный анализ и поиск оптимальной концепции для России //The Journal of Social Policy Studies. Т.2, № 1, 2004. – С.7-28
- 100 Плутарх Избранные жизнеописания: В 2-х т. - М., 1987. - Т.1. - 589с.
- 101 Дьячков А.И. Воспитание и обучение глухонемых детей: Историко-педагогическое исследование. - М.: Изд-во АПН РСФСР, 1957. - 348с.
- 102 Замский Х.С. История олигофренопедагогики. - 2 изд. - М.: Просвещение, 1980. - 398с.
- 103 Kanner L. A history of the care and study of the mentally retarded. - Springfield, Ill.: Thomas, 1964. – 150 с.
- 104 Patton J.R., Payn J.S., Veirne-Smith. Mentalretadation: - Columbus, Ohio, 1990.
- 105 Светоний Транквилл Г. Жизнь двенадцати цезарей [Пер. с лат., предисл. и послесл. М. И. Гаспарова]. - М.: Правда, 1991. - 512с.
- 106 Басова А.Г., Егоров С.Ф. История сурдопедагогики. - М.: Просвещение, 1984. - 295с.
- 107 Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения. - М.: Учпедгиз, 1955. – 651 с.

108 Малофеев Н.Н. История становления развития национальных систем специального образования (социокультурный аспект) // Специальная педагогика / Под ред. Н.М. Назаровой. - М., 2000.

109 Уорд А.Д. Новый взгляд. Задержка в психическом развитии: правовое регулирование. - Тарту, 1995. - 245с.

110 Джандильдин Н. Природа национальной психологии. – Алма-Ата: Казахстан, 1971. – 304 с.

111 Кшибеков Д.К. Ментальная природа казахов. – Алматы: НИЦ «Ғылым», 2005. – 256 с.

112 Каирова Б.Е. Аксиологический анализ нравственной культуры казахов. Дисс. на соискание уч. ст. докт. философских наук. Республика Казахстан. - Алматы, 2008. – С.84.

113 Калдыбаев Б. Большой казахско–русский словарь. – Алматы: Алтын Казына, 2001. – 704 с.

114 Орынбеков М.С. Верования древнего Казахстана. – Алматы: Казахстан даму институты, 1997. – 154 с.

115 Жумашев Р.М. История Казахстана с древнейших времен до наших дней (эл.учебник), Караганда, 2003.

116 Всеобщая декларация прав человека. Принята резолюцией 217 А (III) Генеральной Ассамблеи ООН от 10 декабря 1948 г. [Электронный ресурс] // Режим доступа http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/declhr.shtml

117 Декларация прав ребенка. Принята резолюцией 1386 (XIV) Генеральной Ассамблеи ООН от 20 ноября 1959 г. [Электронный ресурс] // Режим доступа http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/childdec.shtml

118 Конвенция о борьбе с дискриминацией в области образования. Принята 14 декабря 1960 г. Генеральной конференцией ООН по вопросам образования, науки и культуры на XXI сессии. [Электронный ресурс] // Режим доступа http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/educat.shtml

119 Декларация о правах умственно отсталых лиц. Принята резолюцией 2856 (XXVI) Генеральной Ассамблеи от 20 декабря 1971г. [Электронный ресурс] // Режим доступа http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/retarded.shtml

120 Декларация о правах инвалидов. Резолюция 3447 (XXX), принятая Генеральной Ассамблеей 9 декабря 1975 года. [Электронный ресурс] // Режим доступа <http://www.hri.ru/docs/?content=doc&id=314>

121 Всемирная программа действий в отношении инвалидов. Приняты резолюций 37/52 Генеральной Ассамблеи от 3 декабря 1982 года. [Электронный ресурс] // Режим доступа http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/prog.shtml

122 Конвенция о правах ребенка. Принята резолюцией 44/25 Генеральной Ассамблеи от 20 декабря 1989 года. [Электронный ресурс] //Режим доступа http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/childcon.shtml

123 Всемирная декларация об обеспечении выживания, защиты и развития детей. Принята Всемирной встречей на высшем уровне в интересах детей. Нью-Йорк, 30 сентября 1990 г. [Электронный ресурс] //Режим доступа http://online.zakon.kz/Document/?doc_id=1048667

124 Всемирная декларация об образовании для всех. Джомтьен, 1990 г. [Электронный ресурс] //Режим доступа http://www.unesco.kz/education/cdrom/ssdkz/topic4/vsemirnaya_deklaraciya_obr_dlya_vseh.htm

125 Стандартные правила обеспечения равных возможностей для инвалидов. Приняты резолюцией 48/96 Генеральной Ассамблеи от 20 декабря 1993 года. [Электронный ресурс] //Режим доступа http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/disabled.shtml

126 The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. Paris. UNESCO, 1994. С.9. [Электронный ресурс] //Режим доступа http://www.notabene.ru/down_syndrome_declarat.html

127 Дакарские рамки действий. Принятый Всемирным форумом по образованию. Дакар, Сенегал, 26-28 апреля 2000 г. [Электронный ресурс] //Режим доступа http://www.unesco.kz/education/efa/dfa_rus.pdf

128 Конституция Республики Казахстан от 30 августа 1995 (с изменениями и дополнениями по состоянию на 02.02.2011 г.)

129 Закон Республики Казахстан «О правах ребенка в Республике Казахстан» от 8 августа 2002 года № 345-ІІ.

130 Закон Республики Казахстан «О социальной защите инвалидов в Республике Казахстан» (с изменениями и дополнениями по состоянию на 05.07.2011 г.) [Электронный ресурс] //Режим доступа http://www.enbek.gov.kz/sites/default/files/zakon_rus.pdf

131 Закон Республики Казахстан «Об образовании». (с изменениями и дополнениями по состоянию на 04.07.2013 г.)

132 Закон Республики Казахстан «О социальной и медико-педагогической коррекционной поддержке детей с ограниченными возможностями» от 11 июля 2002 года №343

133 Inclusion (disability rights) [Электронный ресурс] //Режим доступа [http://en.wikipedia.org/wiki/Inclusion_\(disability_rights\)](http://en.wikipedia.org/wiki/Inclusion_(disability_rights))

134 Руководящие принципы политики в области инклюзивного образования. ЮНЕСКО, 2009. – 36 с.

135 Мовкебаева З.А. Инклюзивное образование: объективная необходимость и реальные возможности. //Педагогика и психология, 2011. - №3. – С.34-38

136 Леонтьев Д.А., Александрова Л.А. Вызов инвалидности: от проблемы к задаче. Материалы сообщений 3-ей Всероссийской научно-практической конференции по экзистенциальной психологии. – М.: Смысл, 2010

137 Marilyn Friend, William D. Bursuck Including Students with Special Needs: A Practical Guide for Classroom Teachers (6th Edition) Paperback – February 10, 2011.

138 Wills D., Jackson R. Inclusion: Much more than being there. Interaction, 1996. - 10(2). – p. 19-24.

139 Митчелл Д. Эффективные педагогические технологии специального и инклюзивного образования. РООИ: Перспектива, 2011.

140 Всемирный доклад об инвалидности. Всемирная организация здравоохранения, 2011. – 28 с.

141 Проект Концепции непрерывного педагогического образования педагога новой формации Республики Казахстан. Астана, 2005.

142 Тажибаев Т.Т. Педагогическая мысль в Казахстане во второй половине XIX в. - Алма-Ата, 1965 - С. 60.

143 Даль, В. И. Толковый словарь живого великого русского языка : в 4 т. /В. И. Даль. – М.: ГИС, 1955. – Т. 1. – С. 388.

144 Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка / Российская академия наук. Институт русского языка им. В.В.Виноградова. – 4-е изд., дополненное. – М.: Азбуковник, 1999. – 944 с.

145 Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь: Для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. - М.: Издательский центр «Академия», 2000. - 176 с.

146 Платонов К. К. Структура и развитие личности. М., 1986. - 254 с.

147 Шалавина Т. И. Особенности педагогической поддержки профессионального самоопределения учащейся молодежи //Профессиональное образование в России и за рубежом. 2012. - Выпуск № 7. – С.100-105.

148 Захарова, Л.Н. Психологическая подготовка педагога/ Л.Н. Захарова Н. Новгород, 1993.-214 с.

149 Крутецкий В.А. Основы педагогической психологии /В. А. Крутецкий. – М., 1972.

150 Намазбаева Ж.И., Каракулова З.Ш., Садыкова А.Б. Технология психологического обеспечения учебно-воспитательного процесса /Учебно-методическое пособие. – Алматы: - изд-во “ УЛАҒАТ” , 2012

151 Моляко В. А. Процесс творческой деятельности // Материалы Вторых международных Костюковских чтений. Киев, 1994.

152 Левитов Н. Д. О психических состояниях человека. М., 1964.

153 Козловская Г. Ю. Формирование диагностических умений будущих педагогов специального образования в процессе профессиональной подготовки. Автореф. дис....канд. психол. наук. Ставрополь, 2000.

154 Дагаргулия К. И. Пути подготовки будущего учителя к психолого-педагогической диагностике в условиях развития инновационных процессов в образовании. Автореф. дис....канд. пед. наук. М., 1998.

155 Кондрина И. В. Самосовершенствование профессионально важных личностных качеств у студентов в процессе их психолого-педагогической

подготовки. На примере технического университета: Автореф. дис....канд. пед. наук. Кемерово, 2000.

156 Винокурова О. А. Психолого-педагогическая подготовка студентов как условие актуализации у них потребности в профессиональном самосовершенствовании. Автореф. дис....канд. пед. наук. Хабаровск, 1999.

157 Краснорядцева О.М. Особенности профессионального мышления в условиях психодиагностической деятельности. Барнаул, 1998.

158 Одинцова Л.А., Завицкая С.В. Реализация профессиональной подготовки учителя математики в условиях многоуровневой системы высшего педагогического образования. Изд. БГПУ Белгород, 2000.

159 Штейнмец А.Э. «Психологическая подготовка к педагогической деятельности» Калуга, КГПУ, 1998.

160 Слостенин В.А. Профессиональная готовность учителя в системе высшего образования. – М.: МПИ, 1982 – С.265.

161 Неустроева Н.А. Формирование готовности будущих учителей к организации делового общения участников педагогического процесса. Автореф. канд. дис. – Алма-Ата, 1992. –24с.

162 Хан Н.Н. Некоторые особенности дидактической подготовки будущего учителя к организации коллективной познавательной деятельности учащихся. Автореф. канд. дис. – Алма-Ата, 1981. – 25с.

163 Байсеитова Ж.Б. Подготовка будущих педагогов к работе с учащимися девиантного поведения. Автореферат дис... канд. пед. наук: Евразийский гуманитар. ин-т. - Астана, 2008. - 29 с.

164 Ядов В.А. Социологическое исследование: методология, программа, методы. - М.: Наука, 1978.-245с.

165 Штейнмец А.Э. «Психологическая подготовка к педагогической деятельности» Калуга, КГПУ, 1998

166 Узнадзе Д. Н. Психология установки. - СПб.: Питер, 2001. - 416 с.

167 Толстой Л.Н. Педагогические сочинения / сост. Н.В. Кудрявая. - М.: ГЭОТАР-Медиа, 2010. - 592 с.

168 Государственный общеобязательный стандарт образования РК бакалавриат специальность 5В010200 – Педагогика и методика начального обучения (ГОСО РК 6.08.059-2010). - Астана, 2010.

169 Ландшеер В. Концепция «минимальной компетентности» // Перспективы: вопросы образования.- 1988.- № 1. – 32 с.

170 Зеер Э.Ф. Психология профессионального образования. - М.: Воронеж, 2003

171 Wikipedia The Free Encyclopedia, Competence (human resources) [электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: [http://en.wikipedia.org/wiki/Competence_\(human_resources\)](http://en.wikipedia.org/wiki/Competence_(human_resources)) (дата обращения 27.12.2012).

- 172 Garavan T., McGuire, D. Competencies & Workplace Learning: Some Reflections on the Rhetoric & the Reality //Journal of Workplace Learning, 2001. - Vol. 13, No. 4, p. 144-164.
- 173 Болина М.В. Формирование социокультурной компетентности будущего учителя: дисс. ...канд. пед. н. – Челябинск, 2001. – 176 с
- 174 Кабардов М.К., Арцишевская Е.В. Типы языковых и коммуникативных способностей и компетенции //Вопросы психологии. – 1996. - № 1. – С. 34 – 49.
- 175 Савельев Д.С. Материалы с семинарских занятий заместителя директора школы. Ульяновск, ИПК ПРО, 1996.
- 176 Акимова А.П. О характере профессиональных умений в деятельности педагогов-мастеров. В кн.: Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы. Вып. 1. – Ленинград, 1973.
- 177 Кричевский В.Ю. Профессиограмма директора школы- Проблемы повышения квалификации руководителей школ. М. Педагогика, 1987. С.67
- 178 Головина, Н.Ф. Общая педагогика. Учебное пособие для вузов / Н.Ф.Головина. – СПб.: Речь, 2005. – 317 с.
- 179 Кузьмина Н.В., Реан А.А. Профессионализм педагогической деятельности. – СПб, 1993.
- 180 Антропова Л.Г. Совершенствование коммуникативной компетентности учителя на основе творческой рефлексии (в условиях дополнительного образования): дисс. ...канд. пед. н. – Челябинск, 1999. – 201с.
- 181 Кенжебеков Б.Т. Сущность и структура профессиональной компетентности специалиста // Высшая школа Казахстана. – 2002. – С.81-84.
- 182 Балтабаев М.Х. Педагогическая культурология: Учебное пособие. Республиканский издательский кабинет Казахской академии образования им. Ы.Алтынсарина, Алматы, 2000. – 268 с.
- 183 Occupational standards: International perspectives / Ed. by Oliveira J. Columbus, OH: Center on Education and Training for Employment, the Ohio State University, 1995.
- 184 Development and implementing local educational standards / Ed. by Meyers R. ERIS Clearing House on Assessment and Evaluation, 1998.
- 185 Шарипов Ф.В. Профессиональная компетентность преподавателя вуза. // Высшее образование сегодня, 2010. - №1.
- 186 Ангеловски К. Учителя и инновации. Книга для учителя. – М.: Просвещение. 1984.
- 187 Teacher creativity and teacher professional competency. Teacher-training center. //http://www.ccdbacau.org/20/teacher-creativity-and-teacher-professional-competency
- 188 Aushri Dutta & Lalit Lalitav Mohakud. Teacher creativity and teacher professional competency // Barnolipi. An Inderdisciplinary Journal – Volume – I. Issue – IV. December 2011.

189 Методология исследований по инженерной психологии и психологии труда / Под ред. А. А. Крылова. - Л., 1974.

190 Гарбер Е. И. Методика профессиографии / Е. И. Гарбер, В. В. Козача. - Саратов, 1992.

191 Иванова Е. М. Основы психологического изучения профессиональной деятельности. - М., 1997

192 Зеер Э.Ф. Психология личностно-ориентированного профессионального образования. - Екатеринбург, 2000.

193 Маркова А. К. Психология профессионализма. - М., 1996.

194 Bennet B., Rolheiser C Beyond Monet – Toronto: Bookation, 2010.

195 Galkienė A. Heterogeninių grupių didaktika: specialieji poreikiai bendrojo lavinimo mokykloje: mokymo priemonė. Šiauliai: Šiaulių universitetas, 2005, 210 p.

ПРИЛОЖЕНИЕ А

Анкета для студентов педагогических учебных заведений

Общая информация

1. Курс _____
 2. Почему вы учитесь в данном учебном заведении?
Хочу стать учителем _____
Стремлюсь к получению любого образования _____
Так получилось _____
Не знаю _____
 3. Планы после окончания учебы.
Буду работать учителем _____
Продолжу обучение по другой специальности _____
Буду работать не по специальности _____
Не знаю _____
 4. Что привлекает вас в работе учителя?
Стабильность _____
Работа с детьми _____
Статус в обществе _____
Другое _____
 5. Что отталкивает вас от профессии учителя?
Низкий доход _____
Слабые перспективы для перехода на другую должность _____
Неблагоприятный статус в обществе _____
Трудности и большая ответственность за воспитание детей _____
 6. Какие качества педагога Вы считаете востребованными в условиях совместного обучения детей с детьми с ограниченными возможностями? Перечислите, пожалуйста
-
7. Какие нравственные качества должны быть присущи педагогу, чтобы работать с детьми с особыми потребностями? _____
 8. Изучали ли Вы дисциплины по организации инклюзивного образования?
Да _____
Нет _____
 9. Читалось ли Вам на этой дисциплине об организационных, методических особенностях инклюзивного образования?
Да _____
Нет _____
 10. Что Вы знаете об инклюзивном образовании?
Инклюзивное образование – это когда дети с ограниченными возможностями обучаются на уроках вместе с нормально развивающимися детьми. _____
Инклюзивное образование – это вовлечение детей с ограниченными возможностями в общественную среду, в том числе в учебную деятельность. _____
Инклюзивное образование – это когда дети с ограниченными возможностями обучаются, общаются, ведут совместные дела с нормально развивающимися детьми.

Ваш вариант ответа _____
 11. Какими нормативными документами регламентируется инклюзивное образование?
 12. Какие аспекты образования отражают данные документы? _____

13. Какой педагог должен работать с детьми в условиях инклюзивного образования?
 Педагог общего образования _____
 Дефектолог _____
 Психолог _____
 Специальный педагог _____
 Ваш вариант _____
14. Какую группу детей относят к группе с ограниченными возможностями в условиях инклюзивного образования?
 С хроническими заболеваниями _____
 Дети оралманов _____
 Бедных слоев населения _____
 Сироты _____
 Не успевающие _____
 Гиперактивные _____
 Ваш вариант _____
15. Какие дети пойдут в общеобразовательную школу в условиях инклюзивного образования, согласно политике нашего государства?
 Умственно-отсталые _____
 Слепые (незрячие) _____
 Слабовидящие _____
 Глухие _____
 Слабослышащие _____
 С нарушением опорно-двигательного аппарата _____
 Моторные затруднения, но могут передвигаться _____
 С задержкой психического развития _____
 С нарушением речи _____
 Ваш вариант _____
16. Каково Ваше отношение к инклюзивному образованию? _____
17. Как Вы думаете, что положительного для Вас (как учителя) принесло бы обучение детей с ограниченными возможностями в вашем классе? _____
18. Что положительного для учащихся принесло бы обучение детей с ограниченными возможностями? _____
19. Что положительного для детей с ограниченными возможностями принесло бы обучение с нормально развивающимися детьми? _____
20. Что отрицательного для Вас принесло бы обучение детей с ограниченными возможностями в вашем классе? _____
21. Что отрицательного для учащихся принесло бы обучение детей с ограниченными возможностями? _____
22. Что отрицательного для детей с ограниченными возможностями принесло бы обучение с нормально развивающимися детьми? _____
23. Какие организационные трудности возникнут при организации образовательного процесса?
 Поведенческие сложности _____
 В материально-техническом оснащении _____
 Дети с ограниченными возможностями будут нуждаться в большем внимании _____
 Трудности дифференциации _____
 Ваш вариант _____
24. Какие организационные трудности возникнут во внеучебное время?
 Поведенческие сложности _____

- Дети с ограниченными возможностями будут нуждаться в большем внимании _____
Ваш вариант _____
25. Как Вы считаете, потребуется ли Вам дополнительное материально-техническое и учебно-методическое обеспечение для эффективности инклюзивного образования? Какое?

26. Смогут ли дети с ограниченными возможностями усвоить требования ГОСО и программ?
Полностью _____
На низком уровне _____
Не смогут _____
Другое _____
27. Потребуется ли дополнительное время на обучение детей с ограниченными возможностями?
Да, так как _____
Нет, так как _____
28. Какое материально-техническое обеспечение должно быть в учреждениях, организующих инклюзивное образование? _____
29. Какие методические трудности возникнут при обучении детей с ограниченными возможностями в условиях инклюзивного образования?
В определении содержания _____
В оценивании _____
В методическом обеспечении _____
Другое _____
30. Какие коммуникативные трудности могут возникнуть между учителями и детьми с ограниченными возможностями в условиях инклюзивного образования?
31. Какие коммуникативные трудности могут возникнуть между нормально развивающимися детьми и детьми с ограниченными возможностями в условиях инклюзивного образования? _____
32. Какие коммуникативные трудности могут возникнуть между учителями и родителями детей с ограниченными возможностями в условиях инклюзивного образования?
33. Какие коммуникативные трудности могут возникнуть между родителями нормально развивающихся детей и родителями детей с ограниченными возможностями в условиях инклюзивного образования? _____
34. Как вы считаете, насколько Вы готовы к работе в условиях совместного обучения?
Полностью _____
Готов, но требуется дополнительное образование _____
Не готов _____
Другое _____
35. Как Вы относитесь к тому, что в одном классе работают одновременно два учителя?
Положительно __ так как _____
Отрицательно __ так как _____
36. Как вы считаете, какие бы хотели получить знания для эффективной работы в условиях инклюзивного образования? _____

Благодарим за участие в анкетировании!

ПРИЛОЖЕНИЕ Б

Педагогикалық мамандықтар даярлайтын оқу орындарының студенттеріне арналған САУАЛНАМА

1. Курс _____
2. Не себепті Сіз осы оқу орнында білім аласыз?
Ұстаз болғым келеді _____
Қандай болсын жоғары білім алу үшін _____
Солай болды _____
Білмеймін _____
3. Оқу бітіргеннен кейінгі жоспарыңыз:
Мұғалім болып қызмет жасаймын _____
Басқа мамандық бойыншы білім аламын _____
Жұмысты алған мамандықтан өзге жасаймын _____
Білмеймін _____
4. Мұғалім жұмысында Сізді не қызықтырады:
Тұрақтылық _____
Балалармен жұмыс жасау _____
Қоғамдағы дәрежесі _____
Басқа жауап _____
5. Мұғалім жұмысының сескендіретін жақтары:
Төмен жалақы _____
Басқа жұмысқа ауысуы мүмкіндіктің төмендігі _____
Қоғамдағы төмен статусы _____
Балалар тәрбиесіндегі қиындықтары және жауапкершілігі _____
6. Мүмкіндігі шектеулі балалармен деңдері сау балаларды біріктіріп оқытуда мұғалімнің қандай қасиеттері бүгінгі күнде аса қажет деп есептейсіз? Атап өтуінізді сұраймыз
7. Мүмкіндігі шектеулі балалармен жұмыс жасау үшін мұғалімге қандай адамгершілік қасиеттер қажет? _____
8. Сіздер инклюзивті оқытуды ұйымдастыру туралы пәндер оқыдыңыздарма?
Иә _____
Жоқ _____
9. Сол пән барысында Сіздерге инклюзивті білім алуды ұйымдастыру, әдістемелік ерекшеліктері туралы айттыма?
Иә _____
Жоқ _____
10. Сіз инклюзивті білім алу туралы не білесіз?
Инклюзивті білім алуда мүмкіндігі шектеулі балалар сабақты деңісау балалармен бірге оқиды _____
Инклюзивті білім алу - мүмкіндігі шектеулі балаларды қоғам ортасына тарту, сонымен қатар оқу әрекетіне де _____
Инклюзивті білім алу – ол мүмкіндігі шектеулі балалар деңі сау балалармен бірге білім алып, араласып, бірлескен әрекеттер жасайды _____
Сіздің нұсқаныз _____
11. Инклюзивті білім алу қандай заңнама құжаттармен реттеліледі (регламентируются)?
12. Бұл құжаттар білім алудың қандай тұстарын қарастырады? _____
13. Инклюзивті білім алу жағдайында балалармен қандай ұстаз жұмыс жасауы керек?
Жалпы білім беретін ұстаз _____
Дефектолог _____

- Психолог _____
 Арнайы педагог _____
 Сіздің нұсқаныз _____
14. Мүмкіндігі шектеулі балалар тобына қандай балаларды жатқызады?
 Ескі аурулар (хронические заболевания) _____
 Оралмандардың балалары _____
 Халықтың кедей топтарының _____
 Жетімдер _____
 Үлгерімі нашар _____
 Тым белсенді _____
 Сіздің нұсқаныз _____
15. Біздің елдің саясатына сай, инклюзивті білім алу жағдайында жалпы білім беретін мектепке қандай балалар барады?
 Ақыл-ой кемтарлығы бар _____
 Соқыр _____
 Нашар көретін _____
 Саңырау _____
 Нашар еститін _____
 Қимыл-қозғалысы шектеулі _____
 Ақыл-ой дамуындағы кешеуіл _____
 Тіл кемістігі _____
 Сіздің нұсқаныз _____
16. Инклюзивті білім алуға Сіздің көз қарасыңыз? _____
17. Мүмкіндігі шектеулі балалармен деңі сау балалардың бірігіп сіздің сыныпта оқуының Сізге берер жақсылығы? _____
18. Мүмкіндігі шектеулі балалармен деңі сау балалардың бірігіп оқуының сау балаларға берер жақсылығы? _____
19. Мүмкіндігі шектеулі балалармен деңі сау балалардың бірігіп оқуының мүмкіндігі шектеулі балаларға берер жақсылығы? _____
20. Мүмкіндігі шектеулі балалармен деңі сау балалардың бірігіп Сіздің сыныпта оқуының Сізге тудырар қиындығы қандай деп ойлайсыз? _____
21. Мүмкіндігі шектеулі балалармен деңі сау балалардың бірігіп оқуының сау балаларға тудырар қиындығы қандай деп ойлайсыз? _____
22. Мүмкіндігі шектеулі балалармен деңі сау балалардың бірігіп оқуының мүмкіндігі шектеулі балаларға тудырар қиындығы қандай деп ойлайсыз? _____
23. Оқу үдерісінде қандай ұйымдастырушылық қиындықтар болуы мүмкін?
 Мінез-құлық қиындықтары _____
 Материалдық-техникалық жабдықтандыруда _____
 Мүмкіндігі шектеулі балалар көп назар аударылуына мұқтаж _____
 Дифференциалдық қиындықтар _____
 Сіздің нұсқаныз _____
24. Оқудан тыс уақытта қандай ұйымдастыру қиындықтары туындайды?
 Мінез-құлық қиындықтары _____
 Мүмкіндігі шектеулі балалар көп назар аударылуына мұқтаж _____
 Сіздің нұсқаныз _____
25. Сіздің ойыңызша, инклюзивті білім алудың нәтижелілігіне сізге қосымша материалдық-техникалық және оқу-әдістемелік қамтамасыздандыру қажет бола ма? Қандай?
26. Мүмкіндігі шектеулі балалар Мемлекеттік жалпыға міндетті білім беру стандартының және бағдарламасының талаптарын меңгере ала ма?

- Толықтай _____
Төмен деңгейде _____
Меңгере алмайды _____
Сіздің нұсқаныз _____
27. Мүмкіндігі шектеулі балаларды оқытуға қосымша уақыт қажет бола ма?
Иә, себебі _____
Жоқ, себебі _____
28. Инклюзивті білім алуды ұйымдастыратын оқу орындарында қандай материалдық-техникалық қамтамасыздандыру болуы қажет? _____
29. Инклюзивті білім алу жағдайында мүмкіндігі шектеулі балаларды оқытуда қандай әдістемелік қиындықтар болуы мүмкін?
Мазмұның айқындауда _____
Бағалауда _____
Әдістемелік қамтамасыздандыруда _____
Сіздің нұсқаныз _____
-
30. Инклюзивті білім алу жағдайында мүмкіндігі шектеулі балалармен ұстаздардың арасында қандай қиындықтар туындауы мүмкін? _____
31. Инклюзивті білім алу жағдайында мүмкіндігі шектеулі балалармен деңі сау балалар арасында қандай қиындықтар туындауы мүмкін? _____
32. Инклюзивті білім алу жағдайында мүмкіндігі шектеулі балалардың ата-аналарымен ұстаздар арасында қандай қиындықтар туындауы мүмкін? _____
33. Инклюзивті білім алу жағдайында мүмкіндігі шектеулі балалардың ата-аналарымен деңі сау балалардың ата-аналары арасында қандай қиындықтар туындауы мүмкін? _____
34. Бірігіп оқыту жағдайындағы жұмысқа қаншалықты даярмын деп санайсыз?
Толығымен _____
Даярмын, дегенмен қосымша білім қажет _____
Дайын емеспін _____
Сіздің нұсқаныз _____
-
35. Бір сыныпта екі мұғалімнің бір уақытта жұмыс жасауына көзқарасыңыз қандай?
Оң көзқарастамын _____, себебі _____

-
- Қарсымын _____, себебі _____
-
36. Инклюзивті білім алу жағдайында нәтижелі жұмыс жасау үшін қандай білім алғыңыз келеді? _____

**Сауалнамаға қатысып, өз ой-пікіріңізді білдіргеніңізге
Алғыс айтамыз!**

ПРИЛОЖЕНИЕ В

Анкета для учителей начальных классов

Общая информация

Ваш возраст ____ лет

Квалификация

1. Ваше образование?

Средне специальное педагогическое ____

Средне специальное другое _____

Незаконченное высшее педагогическое ____

Высшее педагогическое ____

Высшее другое ____

Ученая степень ____

2. Ваш педагогический стаж: ____ лет

3. Укажите, пожалуйста, вашу квалификационную категорию

Без категории ____

Вторая _____

Первая _____

Высшая _____

Другое _____

4. Когда в последний раз Вы проходили курсы повышения квалификации?

Меньше полгода назад ____

Полгода назад ____

Год назад _____

2-3 года назад ____

4-5 лет назад ____

Более 5 лет назад ____

5. Проходили ли Вы курсы по организации инклюзивного образования?

Да ____

Нет ____

6. На сколько часов был рассчитан этот курс? _____

7. Читались ли Вам на курсах об организационных, методических особенностях инклюзивного образования?

Да ____

Нет ____

Если да, то сколько часов? _____

8. Помогли ли Вам курсы?

Да ____

В чем именно? _____

Нет ____

Так как _____

9. Используете ли Вы полученные на курсах знания? В чем именно _____

Профессионально-ценностные качества

1. Какие качества педагога Вы считаете востребованными в условиях совместного обучения детей с детьми с ограниченными возможностями? Перечислите, пожалуйста

2. Какие нравственные качества должны быть присущи педагогу, чтобы работать с детьми с особыми потребностями? _____

3. Что Вы знаете об инклюзивном образовании?

Инклюзивное образование – это когда дети с ограниченными возможностями обучаются на уроках вместе с нормально развивающимися детьми. _____

Инклюзивное образование – это вовлечение детей с ограниченными возможностями в общественную среду, в том числе в учебную деятельность. _____

Инклюзивное образование – это когда дети с ограниченными возможностями обучаются, общаются, ведут совместные дела с нормально развивающимися детьми.

Ваш вариант ответа _____

4. Какими нормативными документами регламентируется инклюзивное образование?

5. Какие аспекты образования отражают данные документы? _____

6. Какой педагог должен работать с детьми в условиях инклюзивного образования?

Педагог общего образования _____

Дефектолог _____

Психолог _____

Специальный педагог _____

Ваш вариант _____

7. Какую группу детей относят к группе с ограниченными возможностями в условиях инклюзивного образования?

С хроническими заболеваниями _____

Дети оралманов _____

Бедных слоев населения _____

Сироты _____

Не успевающие _____

Гиперактивные _____

Ваш вариант _____

8. Какие дети пойдут в общеобразовательную школу в условиях инклюзивного образования, согласно политике нашего государства?

Умственно-отсталые _____

Слепые (незрячие) _____

Слабовидящие _____

Глухие _____

Слабослышашие _____

С нарушением опорно-двигательного аппарата _____

Моторные затруднения, но могут передвигаться _____

С задержкой психического развития _____

С нарушением речи _____

Ваш вариант _____

9. Каково Ваше отношение к инклюзивному образованию? _____

10. Если бы в Ваш класс привели ребенка с особыми потребностями, как бы Вы это восприняли? _____

11. Что положительного для Вас принесло бы обучение детей с ограниченными возможностями в вашем классе? _____

12. Что положительного для учащихся вашего класса принесло бы обучение детей с ограниченными возможностями? _____
13. Что положительного для детей с ограниченными возможностями принесло бы обучение с нормально развивающимися детьми? _____
14. Что отрицательного для Вас принесло бы обучение детей с ограниченными возможностями в вашем классе? _____
15. Что отрицательного для учащихся вашего класса принесло бы обучение детей с ограниченными возможностями? _____
16. Что отрицательного для детей с ограниченными возможностями принесло бы обучение с нормально развивающимися детьми? _____
17. Какие организационные трудности возникнут при организации образовательного процесса?
 Поведенческие сложности _____
 В материально-техническом оснащении _____
 Дети с ограниченными возможностями будут нуждаться в большем внимании _____
 Трудности дифференциации _____
 Ваш вариант _____
18. Какие организационные трудности возникнут во внеучебное время?
 Поведенческие сложности _____
 Дети с ограниченными возможностями будут нуждаться в большем внимании _____
 Ваш вариант _____
19. Как Вы считаете, потребуется ли Вам дополнительное материально-техническое и учебно-методическое обеспечение для эффективности инклюзивного образования? Какое?
20. Смогут ли дети с ограниченными возможностями усвоить требования ГОСО и программ?
 Полностью _____
 На низком уровне _____
 Не смогут _____
 Другое _____
21. Потребуется ли дополнительное время на обучение детей с ограниченными возможностями?
 Да, так как _____
 Нет, так как _____
22. Какое материально-техническое обеспечение должно быть в учреждениях, организующих инклюзивное образование? _____
23. Какие методические трудности возникнут при обучении детей с ограниченными возможностями в условиях инклюзивного образования?
 В определении содержания _____
 В оценивании _____
 В методическом обеспечении _____
 Другое _____
24. Какие коммуникативные трудности могут возникнуть между учителями и детьми с ограниченными возможностями в условиях инклюзивного образования?
25. Какие коммуникативные трудности могут возникнуть между нормально развивающимися детьми и детьми с ограниченными возможностями в условиях инклюзивного образования?
26. Какие коммуникативные трудности могут возникнуть между учителями и родителями детей с ограниченными возможностями в условиях инклюзивного образования?
26. Какие коммуникативные трудности могут возникнуть между родителями нормально развивающихся детей и родителями детей с ограниченными возможностями в условиях инклюзивного образования? _____

27. Как вы считаете, на сколько Вы готовы к работе в условиях совместного обучения?
Полностью ____
Готов, но требуется дополнительное образование ____
Не готов ____
Другое ____
28. Как Вы относитесь к тому, что в одном классе работают одновременно два учителя?
Положительно __ так как _____
Отрицательно __ так как _____
29. Как вы считаете, какие бы хотели получить знания для эффективной работы в условиях инклюзивного образования? _____
30. Где бы Вы хотели получить эти знания?
При обучении в ВУЗе ____
При повышении квалификации ____
При специальной переподготовке учителей ____
Другое _____

Благодарим за участие в анкетировании!

ПРИЛОЖЕНИЕ Г

Бастауыш сынып мұғалімдеріне арналған САУАЛНАМА

Жалпы мәлімет

Сіздің жасыңыз нешеде? _____

Біліктілігіңіз

1. Біліміңіз қандай?

Кәсіби орта педагогикалық білім _____

Кәсіби орта басқа мамандық бойынша _____

Аяқталмаған жоғары педагогикалық _____

Жоғары педагогикалық _____

Жоғары басқа мамандық бойынша _____

Ғылыми дәрежелі _____

2. Педагогикалық өтіліміңіз _____ жыл

3. Сіздің біліктілік санатыңызды атаныз

Санатсыз _____

Екінші _____

Бірінші _____

Жоғарғы _____

Басқа _____

4. Соңғы рет қашан біліктілікті жоғарлату курсынан өттіңіз?

Жарты жылдан аз уақыт бұрын _____

Жарты жыл бұрын _____

Бір жыл бұрын _____

2-3 жыл бұрын _____

4-5 жыл бұрын _____

5 жылдан астам _____

5. Инклюзивті білім беруді ұйымдастыру туралы курс өттіңізбе?

Иә _____

Жоқ _____

6. Курстың уақыт мерзімі қандай болды? (сағат) _____

7. Сол курста сіздерге инклюзивті білім берудің ұйымдастыру және әдістемелік ерекшеліктері туралы оқыдыма?

Иә _____

Жоқ _____

Оқыса, неше сағат болды? _____

8. Курстың көмегі болдыма?

Иә _____

Қандай сұрақтар бойынша _____

Жоқ _____ Себебі _____

9. Курста алған біліміңізді өолданып жүрсізбе? Қайда? _____

Кәсіби-құндылық қасиеттер

1. Деңі сау балалармен мүмкіндігі шектеулі балаларды біріктіріп оқыту жағдайында мұғалімдердің қандай қасиеттері талап етіледі? Атап өтіңіз _____

2. Ерекше мұқтаждығы бар балалармен жұмыс жасау үшін, педагогқа қандай адамгершілік қасиеттер қажет? _____
3. Сіз инклюзивті білім алу туралы не білесіз?
 Инклюзивті білім алуда мүмкіндігі шектеулі балалар сабақты деңісау балалармен бірге оқиды _____
 Инклюзивті білім алу - мүмкіндігі шектеулі балаларды қоғам ортасына тарту, сонымен қатар оқу әрекетіне де _____
 Инклюзивті білім алу – ол мүмкіндігі шектеулі балалар деңі сау балалармен бірге білім алып, араласып, бірлескен әрекеттер жасайды _____
 Сіздің нұсқаныз _____
4. Инклюзивті білім алу қандай заңнама құжаттармен реттеліледі (регламентируются)?
5. Бұл құжаттар білім алудың қандай тұстарын қарастырады? _____
-
6. Инклюзивті білім алу жағдайында балалармен қандай ұстаз жұмыс жасауы керек?
 Жалпы білім беретін ұстаз _____
 Дефектолог _____
 Психолог _____
 Арнайы педагог _____
 Сіздің нұсқаныз _____
7. Мүмкіндігі шектеулі балалар тобына қандай балаларды жатқызады?
 Ескі аурулар (хронические заболевания) _____
 Оралмандардың балалары _____
 Халықтың кедей топтарының _____
 Жетімдер _____
 Үлгерімі нашар _____
 Тым белсенді _____
 Сіздің нұсқаныз _____
8. Біздің елдің саясатына сай, инклюзивті білім алу жағдайында жалпы білім беретін мектепке қандай балалар барады?
 Ақыл-ой кемтарлығы бар _____
 Соқыр _____
 Нашар көретін _____
 Саңырау _____
 Нашар еститін _____
 Қимыл-қозғалысы шектеулі _____
 Ақыл-ой дамуындағы кешеуіл _____
 Тіл кемістігі _____
 Сіздің нұсқаныз _____
9. Инклюзивті білім алуға Сіздің көз қарасыңыз? _____
10. Егер Сіздің сыныбыңызға мүмкіндігі шектеулі баланы алып келсе, бұл жағдайға қалай қарар едіңіз? _____
11. Мүмкіндігі шектеулі балалармен деңі сау балалардың бірігіп сіздің сыныпта оқуының Сізге берер жақсылығы? _____
12. Мүмкіндігі шектеулі балалармен деңі сау балалардың бірігіп оқуының сау балаларға берер жақсылығы? _____
13. Мүмкіндігі шектеулі балалармен деңі сау балалардың бірігіп оқуының мүмкіндігі шектеулі балаларға берер жақсылығы? _____
14. Мүмкіндігі шектеулі балалармен деңі сау балалардың бірігіп Сіздің сыныпта оқуының Сізге тудырар қиындығы қандай деп ойлайсыз? _____

15. Мүмкіндігі шектеулі балалармен деңі сау балалардың бірігіп оқуының сау балаларға тудырар қиындығы қандай деп ойлайсыз? _____
16. Мүмкіндігі шектеулі балалармен деңі сау балалардың бірігіп оқуының мүмкіндігі шектеулі балаларға тудырар қиындығы қандай деп ойлайсыз? _____
17. Оқу үдерісінде қандай ұйымдастырушылық қиындықтар болуы мүмкін?
 Мінез-құлық қиындықтары _____
 Материалдық-техникалық жабдықтандыруда _____
 Мүмкіндігі шектеулі балалар көп назар аударылуына мұқтаж _____
 Дифференциалдық қиындықтар _____
 Сіздің нұсқаныз _____
18. Оқудан тыс уақытта қандай ұйымдастыру қиындықтары туындайды?
 Мінез-құлық қиындықтары _____
 Мүмкіндігі шектеулі балалар көп назар аударылуына мұқтаж _____
 Сіздің нұсқаныз _____
19. Сіздің ойыңызша, инклюзивті білім алудың нәтижелілігіне сізге қосымша материалдық-техникалық және оқу-әдістемелік қамтамасыздандыру қажет бола ма? Қандай?
20. Мүмкіндігі шектеулі балалар Мемлекеттік жалпыға міндетті білім беру стандартының және бағдарламасының талаптарын меңгере ала ма?
 Толықтай _____
 Төмен деңгейде _____
 Меңгере алмайды _____
 Сіздің нұсқаныз _____
21. Мүмкіндігі шектеулі балаларды оқытуға қосымша уақыт қажет бола ма?
 Иә, себебі _____
 Жоқ, себебі _____
22. Инклюзивті білім алуды ұйымдастыратын оқу орындарында қандай материалдық-техникалық қамтамасыздандыру болуы қажет? _____
23. Инклюзивті білім алу жағдайында мүмкіндігі шектеулі балаларды оқытуда қандай әдістемелік қиындықтар болуы мүмкін?
 Мазмұның айқындауда _____
 Бағалауда _____
 Әдістемелік қамтамасыздандыруда _____
 Сіздің нұсқаныз _____
-
24. Инклюзивті білім алу жағдайында мүмкіндігі шектеулі балалармен ұстаздардың арасында қандай қиындықтар туындауы мүмкін? _____
25. Инклюзивті білім алу жағдайында мүмкіндігі шектеулі балалармен деңі сау балалар арасында қандай қиындықтар туындауы мүмкін? _____
26. Инклюзивті білім алу жағдайында мүмкіндігі шектеулі балалардың ата-аналарымен ұстаздар арасында қандай қиындықтар туындауы мүмкін? _____
27. Инклюзивті білім алу жағдайында мүмкіндігі шектеулі балалардың ата-аналарымен деңі сау балалардың ата-аналары арасында қандай қиындықтар туындауы мүмкін? _____
28. Бірігіп оқыту жағдайындағы жұмысқа қаншалықты даярмын деп санайсыз?
 Толығымен _____
 Даярмын, дегенмен қосымша білім қажет _____
 Дайын емеспін _____
 Сіздің нұсқаныз _____
29. Бір сыныпта екі мұғалімнің бір уақытта жұмыс жасауына көзқарасыңыз қандай?

Оң көзқарастамын____, себебі _____

Қарсымын____, себебі _____

30. Инклюзивті білім алу жағдайында нәтижелі жұмыс жасау үшін қандай білім алғыңыз келеді?

31. Бұл білімді қайдан алғыңыз келеді?

Жоғары оқу орнында оқығанда _____

Біліктілікті жоғарлату курсынан _____

Ұстаздарды арнайы қайта даярлауда _____

Басқа _____

**Сауалнамаға қатысып, өз ой-пікіріңізді білдіргеніңізге
Алғыс айтамыз!**

ПРИЛОЖЕНИЕ Д

Анкета для учителей начальных классов

Уважаемые педагоги! В целях изучения состояния реализации инклюзивного образования, просим Вас принять участие в анкетировании.

Все ответы анонимные. Истинность и эффективность результатов исследования в большей степени зависит от качества заполнения анкеты, от истинности ваших ответов. Убедительно просим Вас не пропускать вопросы, не отвечая на них.

1. Ваш общий педагогический стаж _____
 2. Из них в инклюзивном образовании _____
 3. Что такое инклюзивное образование? _____
 4. Каково Ваше отношение к инклюзивному образованию? _____
 5. Какие качества педагога Вы считаете востребованными в условиях совместного обучения здоровых детей с детьми с ограниченными возможностями? (Какие ценности для педагога должны быть присущи?) _____
 6. Как Вы организуете урок, когда в классе сидят дети с разными программами (возможностями) обучения?
 7. Какие трудности Вы испытываете при организации урока в инклюзивном классе?
 8. Какие умения нужны учителю, чтобы организовать совместную работу с другими специалистами?
 9. С какими трудностями столкнулись при совместной работе со специалистами?
 10. Какие необходимы умения для педагога, чтобы организовать правильное принятие родителями здоровых детей родителей и детей с ограниченными возможностями?
 11. Какие трудности отмечаются в процессе взаимоотношения и принятия родителями здоровых детей родителей и детей с ограниченными возможностями? _____
 12. Что для Вас значит оценивание детей? (результат обучения или повышения мотивации?) _____
 13. С какими трудностями сталкиваетесь при оценивании детей с разными уровнями? _____
 14. Какие трудности испытывают дети с ограниченными возможностями в процессе совместного обучения со здоровыми детьми? _____
- Какую пользу, на ваш взгляд, приносит инклюзивное образование детям с ограниченными возможностями? _____
15. Какую пользу, на ваш взгляд, приносит инклюзивное образование здоровым детям? _____
 16. Посещали ли Вы курсы повышения квалификации по инклюзивному образованию?
Да _____ Нет _____
 17. Когда вы посещали курсы повышения квалификации по инклюзивному образованию?
Сколько часов длились эти курсы? _____
 19. Получили ли Вы на курсах достаточную информацию для организации инклюзивного образования?
Какую? _____
 20. Какие курсы и темы должен изучать будущий учитель, чтобы не столкнуться с трудностями в работе в условиях инклюзивного обучения?

Благодарим за внимание и помощь!

ПРИЛОЖЕНИЕ Е

Бастауыш сынып мұғалімдеріне арналған САУАЛНАМА

Құрметті ұстаздар! Инклюзивті білім беруді жүзеге асыру жағдайын зерттеу мақсатында, Сіздерді сауалнамаға қатысуды сұраймыз.

Барлық жауаптар анонимді. Зерттеу нәтижесінің шынайлығы мен тиімділігі ең бірінші Сіздердің жауаптарыңыздың шынайлығымен толтыру сапасына байланысты. Барлық сұрақтарға бірдей жауап берулеріңізді сұраймыз.

1. Сіздің жалпы педагогикалық өтіліміңіз _____ жыл
2. Оның ішінде инклюзивті білім беру жағдайында _____ жыл
3. Инклюзивті білім беру деген не? _____

4. Сіздің инклюзивті білім беруге деген көзқарасыңыз қандай? _____

5. Дені сау балалармен мүмкіндігі шектеулі балалардың бірігіп оқыту жағдайында педагогтың қандай қасиеттері талап етіледі деп ойлайсыз? (Педагогтың қандай құндылық қасиеттері болуы қажет?) _____
6. Сыныпта әр түрлі бағдарламамен оқитын (әр түрлі деңгейлі) балалар болғанда сабақты қалай ұйымдастырасыз? _____

7. Инклюзивті сыныпта сабақ ұйымдастыруда қандай қиындықтарға тап болдыңыз? _____

8. Басқа мамандармен бірігіп жұмыс ұйымдастыруда педагогтың қандай икемділіктері қажет? _____

9. Басқа мамандармен бірігіп жұмыс ұйымдастыруда қандай қиындықтар орын алды? _____

10. Дені сау балалардың ата-аналары мүмкіндігі шектеулі балаларды және олардың ата-аналарын дұрыс қабылдауды ұйымдастыру үшін, педагогқа қан қандай икемділіктер қажет? _____

11. Дені сау балалардың ата-аналары мүмкіндігі шектеулі балаларды және олардың ата-аналарын дұрыс қабылдауда және байланыс орнатуда қандай қиындықтар байқалады?
12. Сіз үшін бағалау деген не? (оқу нәтижесі немесе мотивацияны жоғарлату тәсілі)
13. Әр түрлі деңгейлі балаларды бағалауда қандай қиындықтар болды? _____

14. Дені сау балалармен бірігіп оқуда мүмкіндігі шектеулі балалар қандай қиындықтармен кездеседі? _____
15. Инклюзивті білім берудің мүмкіндігі шектеулі балаларға берер пайдасы қандай деп ойлайсыз? _____
16. Сіздің ойыңызша инклюзивті білім берудің дені сау балаларға берер пайдасы қандай? _____

17. Инклюзивті білім беру туралы біліктілікті арттыру курсына қатыстыңызба?
Иә _____ Жоқ _____
18. Инклюзивті білім беру туралы біліктілікті арттыру курсына қашан қатыстыңыз? Ол курс қанша сағат болды? _____

19. Курста инклюзивті білім беруді ұйымдастыру туралы толық ақпарат алдыңызба? _____

20. Болашақ педагог инклюзивті білім беруді ұйымдастыруда қиындықтарға тап болмау үшін қандай курстармен тақырыптарды оқығаны дұрыс деп санайсыз?

Уақытыңызды бөліп, сауалнамаға қатысқаныңыз үшін алғысымызды білдіреміз!

ПРИЛОЖЕНИЕ Ж

Анкета для преподавателей ВУЗов

Уважаемые преподаватели, в целях изучения состояния подготовки будущих педагогов в ВУЗе к работе в условиях инклюзивного образования, просим Вас принять участие в анкетировании.

Все ответы анонимные. Истинность и эффективность результатов исследования в большей степени зависит от качества заполнения анкеты, от истинности ваших ответов. Убедительно просим Вас не пропускать вопросы, не отвечая на них.

13. Что такое инклюзивное образование? _____
Каково Ваше отношение к инклюзивному образованию?
Положительное _____
Отрицательное _____
Нейтральное _____
Затрудняюсь ответить _____
Другое _____
14. Какие качества педагога Вы считаете востребованными в условиях совместного обучения здоровых детей с детьми с ограниченными возможностями? _____
15. Какие умения нужны учителю, чтобы знать, как организовать урок в инклюзивном классе? _____
16. Какие возможные трудности будет испытывать выпускник педагогического ВУЗа при организации урока в инклюзивном классе? _____
17. Как учителя должны организовывать работу с помощником? Какие умения нужны учителю? _____
-
18. Как организовать работу со специалистами? (со специальными педагогами, психологами, логопедом, учителем гимнастики) _____
-
19. Удовлетворяет ли, на Ваш взгляд, существующая традиционная система подготовки учителей в педагогических ВУЗах для работы в условиях инклюзивного образования?
Да _____ Нет _____
20. Какие изменения в системе подготовке педагогов в педагогических ВУЗах необходимы для работы в условиях инклюзивного образования?
21. Как подготовить будущих педагогов к совместной работе с другими специалистами и помощником в инклюзивном классе?
22. Какой специалист, по вашему мнению, должен готовить в педагогических ВУЗах будущих педагогов к инклюзивному образованию?
Педагог-дефектолог _____ Психолог _____ Социальный педагог _____ Любой педагог _____
12. Какие навыки нужны учителю, чтобы организовать эффективное взаимодействие и сотрудничество с родителями детей с ограниченными возможностями?
13. Какие пути повышения ценностной ориентации будущих педагогов Вы бы отметили?
14. Какие курсы и темы должен изучить будущий учитель, чтобы плодотворно работать в условиях инклюзивного обучения?

Благодарим за внимание и помощь!

ПРИЛОЖЕНИЕ 3

ЖОО-ның оқытушыларына арналған САУАЛНАМА

Құрметті оқытушылар, ЖОО-да болашақ мамандардың инклюзивті білім беру жағдайындағы жұмысқа даярлау жағдайын зерттеп білу мақсатынды, Сіздерді сауалнамаға қатысуды сұраймыз.

Барлық жауаптар анонимді. Зерттеу нәтижесінің шынайлығы мен тиімділігі ең бірінші Сіздердің жауаптарыңыздың шынайлығы мен толтыру сапасына байланысты. Барлық сұрақтарға бірдей жауап берулеріңізді сұраймыз.

1. Инклюзивті білім дегеніміз не?
2. Сіздің инклюзивті білім беруге деген көзқарасыңыз қандай?
Оңды ____
Теріс ____
Бейтарап ____
Жауап беруге қиналамын ____
Басқа нұсқа _____
3. Дені сау балалармен мүмкіндігі шектеулі балалардың бірігіп оқыту жағдайында педагогтың қандай қасиеттері талап етіледі деп ойлайсыз?
4. Инклюзивті сыныпта сабақты қалай ұйымдастыруды білу үшін, мұғалімге қандай ептілік қажет?
5. Инклюзивті сыныпта сабақ ұйымдастыруда педагогикалық ЖОО-ның түлегі қандай қиындықтарға тап болуы мүмкін?
6. Мұғалімдер көмекшімен жұмысты қалай ұйымдастыруы қажет? Ол үшін қандай ептілік қажет?
7. Мамандармен (арнайы педагог, психолог, логопед, гимнастика мұғалімі) жұмысты қалай ұйымдастыру қажет?
8. Сіздің ойыңызша, инклюзивті білім беру жағдайындағы жұмысқа мұғалімдерді дәстүрлі даярлау жүйесі қанағаттандырама?
Иә ____ Жок ____
9. Инклюзивті білім беру жағдайындағы жұмысқа педагогикалық ЖОО-да мұғалімдерді даярлау жүйесіне қандай өзгерістер қажет?
10. Болашақ педагогтарды басқа мамандармен бірігіп және инклюзивті сыныпта көмекшімен жұмыс жасауға қалай даярлау қажет?
11. Сіздің ойыңызша, педагогикалық ЖОО-да болашақ педагогтарды инклюзивті білім беруге қандай мамандар даярлағандары дұрыс?
Дефектолог-педагог ____ Психолог ____ Әлеуметтік педагог ____ Қайсысы болсада ____
12. Мүмкіндігі шектеулі балалардың ата-аналарымен нәтижелі байланыс және әрекеттестік ұйымдастыру үшін мұғалімге қандай дағдылар қажет болады?
13. Болашақ педагогтардың құндылық бағдарларын арттырудың қандай жолдарын атар едініз?
14. Инклюзивті білім беру жағдайында нәтижелі жұмыс атқару үшін болашақ мұғалімге қандай курстар мен тақырыптарды оқып-білгені дұрыс деп есептейсіз?

Көңіл бөліп, сауалнамаға қатысқаныңыз үшін алғысымызды білдіреміз!