

[13] Gembl D., Piteref M., Tompson A. Strategiyalyk menedzhment negizderi: basekelik artykshylykka Umtylu. – Almaty: «Ulttyk audarma byurosy» kogamdyk kory, 2019. - 536 b.

[14] Prezidenttik zhastar kadrlyk rezervi zhasaktaldy // Egemen Qazaqstan. 2019. - 26 zheltoksan. [Elektronдық resurs]: URL: //https://egemen.kz/article/216543-prezidenttik-dgastar-kadrlyq-rezervi-dgasaqaldy (otinin berilgen kын: 05.10.2022).

[15] Abdigapbarova U.M., Zhienbaeva N.B. Cifirlyk ortada studentterge bagyttalghan okytu negizinde bolashak mugalimnin kasibi dajyndygy // Pedagogika zhane psihologiya 2021. - №2 (47). - 39-46 bb. [Elektronдық resurs]: URL: //file:///C:/Users/%D0%90%D0%B4%D0%BC%D0%B8%D0%BD/Downloads/48-106-PB.pdf (otinin berilgen kын: 05.10.2022).

[16] Kanaeva A.ZH., Umekova N.K., Token M.B., Tokkulina G.K. Kazakstandyk zhogary oku oryndarynda shetel tilin okytudyn kuzyrettilik tasilderinin roli. // Pedagogika zhane psihologiya 2021. - №3 (48). - 179-187 bb. [Elektronдық resurs]: URL: //file:///C:/Users/%D0%90%D0%B4%D0%BC%D0%B8%D0%BD/Downloads/59-115-PB%20(1).pdf (otinin berilgen kын: 05.10.2022).

[17] Hyunwoo Yang., Minseok Yang., Lena Batt., Xin Xie., Eunji You., Peter Goff. A new evaluation approach for teacher preparation programs using labor market competitiveness of teacher applicants. [Elektronдық resurs]: URL: // Teaching and Teacher Education. Volume 104, August 2021, 103368. journal homepage: https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0742051X21000925 (otinin berilgen kын: 05.10.2022).

[18] Andreev V.N. Pedagogika tvorcheskogo samorazvitiya (Innovacionnyj kurs) - Kazan': Kazanskoj universitet, 2018. - 567s.

МРНТИ 142909

10.51889/2077-6861.2023.1.30.030

Г.А. АБАЕВА*¹, Г.С. ОРАЗАЕВА², Л.Н. ЛИХОДЕДОВА³

¹Казахский национальный педагогический университет имени Абая;

²Казахский национальный женский педагогический университет;

³Костанайский региональный университет имени Байтурсынова
abaeva70@bk.ru, gulzhan69g@gmail.com, lihodedova@mail.ru

СОСТОЯНИЕ И ПЕРСПЕКТИВЫ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Аннотация

В статье представлен сравнительный анализ подготовки специальных педагогов в нашей стране и зарубежом на примере Казахстана, Германии, Финляндии, Нидерландов и Швеции. Дан обзор тенденций и перспектив подготовки педагогических кадров к работе в условиях инклюзии. По результатам собственного исследования уточнены и сгруппированы запросы педагогов, реализующих инклюзивную образовательную практику. Причем запросы различны для двух групп педагогов: специальных педагогов и учителей общеобразовательной школы.

Результаты исследования могут быть использованы для актуализации образовательных программ педагогических специальностей.

Ключевые слова: инклюзивное образование, инклюзивная образовательная среда, специальный педагог, дети с особыми образовательными потребностями, подготовка педагогов, исследование.

В данной статье используются следующие сокращения: ООП – особые образовательные потребности; ННПЦ РСИО – Национальный научно-практический центр развития специального и инклюзивного образования; РАС – расстройства аутистического спектра.

Данная статья подготовлена в рамках программно-целевого финансирования Комитета науки МНУВО по теме BR18574162

Ғ.А. АБАЕВА*¹, Ғ.С. ОРАЗАЕВА², Л.Н. ЛИХОДЕДОВА³,

¹Абай атындағы ҚазҰПУ,

²ҚазМемҚызПУ,

³Байтұрсынов атындағы Қостанай өңірлік университеті
abaeva70@bk.ru, gulzhan69g@gmail.com, lihodedova@mail.ru

ЗАМАНАУИ ЖАҒДАЙДА АРНАЙЫ ПЕДАГОГТАРДЫ ДАЯРЛАУДЫҢ ЖӘЙ-КҮЙІ МЕН БОЛАШАҒЫ

Аңдатпа

Ұсынған мақалада Қазақстан мен Финляндия, Германия, Швеция, Нидерланды мемлекеттер арасында арнайы педагогтарды даярлау жүйелеріне салыстырмалы талдау жүргізілді. Инклюзивті білім беру жағдайындағы педагогикалық кадрлардың даярлаудың кәсіби тенденциялары мен перспективаларына шолу жасалынады. Авторлық зерттеу нәтижесі бойынша инклюзивті білім беру тәжірибесін жүзеге асыратын мұғалімдердің сұраныстары талқыланды. Оның үстінде, екі топтағы педагогтардың – арнайы педагогтар мен жалпы білім беретін мұғалімдердің сұраныстары нақтыланды.

Зерттеудің нәтижелері педагогикалық мамандарға білім беру бағдарламаларын жаңарту үшін пайдалану мүмкін.

Ключевые слова: инклюзивті білім беру, инклюзивті білім беру ортасы, арнайы педагог, ерекше білім беру қажеттіліктері бар балалар, педагогтарды даярлау, зерттеу.

G.ABAYEVA*¹, G.ORAZAEVA², L.LIKHODEDOVA.³

¹Abai Kazakh National Pedagogical University

²Kazakh National Women's Pedagogical University

³Kostanay Regional University named after Baitursynov
abaeva70@bk.ru, gulzhan69g@gmail.com, lihodedova@mail.ru

THE STATE AND PROSPECTS OF TRAINING SPECIAL TEACHERS IN MODERN CONDITIONS

Abstract

The article presents a comparative analysis of the special teachers' training in Kazakhstan and abroad. For comparison an analysis of the training of special teachers in Germany, Finland, the Netherlands and Sweden was carried out. The article analyzes the trends and prospects for the training of teaching staff to work in an inclusive environment. The authors clarified and grouped the requests of teachers implementing inclusive educational practice. Grouped and clarified the requests of teachers of special educational institutions and teachers of secondary schools.

The results of the study can be used to update the educational programs of pedagogical specialties.

Keywords: inclusive, education, inclusive educational environment, special teacher, children with special educational needs, teacher training, teacher.

Введение. Анализируя показатели развития специального и инклюзивного образования применительно к Республике Казахстан, можно отметить, что в нашей стране произошли значительные изменения современного образовательного рынка труда, что нашло

отражение в нормативных документах Республики Казахстан.

Закон РК «Об образовании» гарантирует государственное регулирование в области образования, в частности, управление качеством образования. В гл. 8, ст.55, п.2

указано: «Управление качеством образования осуществляется путем принятия управленческих решений на всех уровнях образования...на основании результатов мониторинга». В той же статье в п.3 сказано: «мониторинг осуществляется с помощью комплекса статистических и аналитических оценочных показателей для внешней и внутренней оценки качества системы образования» [1].

В Концепции развития образования Республики Казахстана на 2022-2026 гг. определено обновление квалификационных требований для педагогов, реализующих инклюзивное образование [2].

Основными критериями качественного образования лиц с особыми образовательными потребностями (далее ООП) являются:

– наличие образовательных программ, содержание которых обеспечивает подготовку учащихся с ООП в соответствии с их образовательными и жизненными потребностями;

– уровень освоения учащимися образовательных программ, соответствующих их образовательным потребностям;

– уровень обеспеченности педагогическими кадрами.

Как видим, обеспеченность специальными кадрами один из приоритетных показателей качества образования. Сейчас востребованы педагоги с высоким профессиональным статусом, владеющие совокупностью необходимых компетенций, современными технологиями, способные осуществлять как аналитико-исследовательскую, так и практическую, диагностическую, консультативную деятельность на основе индивидуального подхода к разным детям, в том числе с особыми образовательными потребностями в различных образовательных условиях.

Методология. В настоящее время в системе образования детей с ООП происходят значительные изменения, что связано с гуманизацией общества, развитием инклюзивного образования и переходом с клинической на социально-образовательную модель поддержки

лиц с ООП. Следовательно, меняется и парадигма подготовки как педагогов в целом, и так специальных педагогов в частности. Востребованы педагогические кадры готовые к реализации инклюзивной образовательной практики. Опираясь на такое понимание, авторами осуществлен анализ существующих моделей подготовки специальных педагогов, мониторинг исследований по подготовке педагогических кадров и предпринята попытка предварительного изучения запросов уже работающих педагогов.

Основная часть. Для совершенствования подготовки педагогических кадров, работающих в системе специального и инклюзивного образования важен сравнительный анализ моделей и опыта в данном направлении.

Представляет интерес немецкий опыт подготовки кадров, так как он во многом схож с опытом нашей страны. Поскольку Германия федеративное государство, то ее законодательство регулирует систему образования немного иначе, чем в Казахстане. Есть общие законы и принципы, но в тоже время каждый регион (Земля) имеет собственные законодательные акты. От этого зависит продолжительность обучения, в разных регионах она может составлять от 4 до 5,5 лет [3].

Например, в Северной Вестфалии существует следующая модель обучения и дифференциация специалистов:

1. Учитель в специальной школе. Теоретическое обучение на базе университета 4 года бакалавриата. Перед поступлением в университет дают возможность поработать с детьми в течение 4-х недель в специальной школе, чтобы узнать, пригодны ли они для этой специальности. Учеба в университете требует подготовки по двум специализациям и двум общеобразовательным предметам. Например: учитель для детей с нарушениями интеллекта/трудностями в обучении и преподаватель немецкого языка и искусства. Программа обучения строится в соответствии с Болонским процессом: общеобязательные дисциплины (история

Германии, генетика, анатомия, специальная педагогика, психология, формирование общественного мнения, консультирование родителей, основы права родителей и др.) и компоненты по выбору, политику которого определяет сам университет. При выпуске сдается первый государственный экзамен. Затем выпускник до 1,5 лет работает в школе в качестве помощника, после чего сдает второй госэкзамен, и получает право работать с детьми с ООП. Через пять лет учитель проходит аттестацию, получает право классного руководства. В случае дальнейшей успешной карьеры он получает статус госслужащего.

1. Учитель по специальному предмету.

Это учитель из обычной школы, получивший дополнительное образование, позволяющее ему вести 1 или 2 общеобразовательных предмета в специальной школе.

1. Воспитатель в системе социальной защиты (не учитель, не медицинский работник). Имеет средне-специальное образование. В Германии существует понятие «жизнь при постоянном социальном сопровождении», которую обеспечивает данный сотрудник.

1. Воспитатель в детском саду, как правило имеет средне-специальное образование.

Схематично немецкую модель подготовки специальных педагогов можно представить на рисунке 1.

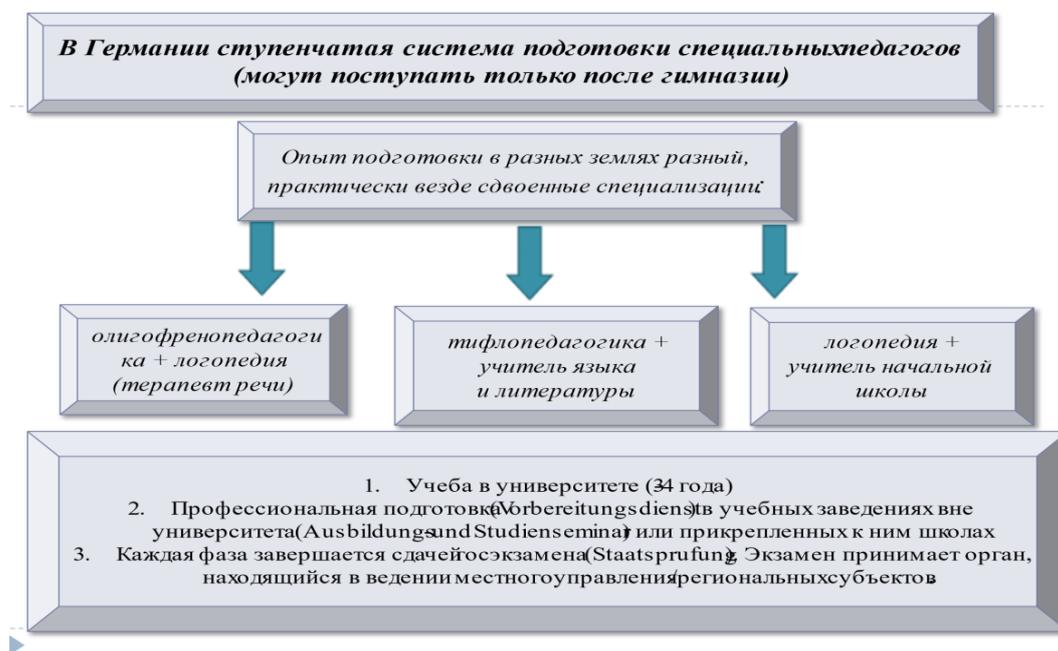


Рисунок 1. Подготовка специальных педагогов в Германии

Кардинальные отличия можно наблюдать в системе подготовки специальных педагогов в ряде западных стран, например в Финляндии, что во многом было обусловлено развитием инклюзивного образования.

Начиная с 1990 года в Финляндии, стала создаваться нормативно-правовая база для развития системы инклюзивного образования. Появилось понятие «общество для всех». По мнению финских специалистов, инклюзивное образование

способно улучшить положение лиц с особыми образовательными потребностями в долгосрочной перспективе. К слову, в скандинавских странах инклюзивное образование рассматривается не только применительно к детям, имеющим трудности в обучении или социализации, чем бы они не были вызваны. По их логике любой ребенок в любой период жизни может нуждаться в поддержке и должен ее своевременно получить. Школа и процесс

обучения выстроен так, что призваны помогать в первую очередь детям со слабой успеваемостью. Хорошо налажена система «поддерживающего» обучения. Действует принцип «Помоги слабому - сильный справится сам». В школе действует система «основной учитель» + «второй учитель по надобности». Второй учитель выполняет несколько функций: помогает на уроках, работает с отстающими учениками, дополнительно объясняет пройденные темы.

Структурно финскую систему поддержки можно представить следующим образом:

– общая поддержка для учащихся, у которых наблюдаются незначительные трудности при обучении. Они имеют право на получение дополнительной поддержки в процессе общего обучения;

– усиленная поддержка для детей со значительными трудностями в обучении, которые обусловлены особенностями психофизического развития. Они имеют право на обучение по специальной программе максимально приближенной к программе общей школы.

– специальная поддержка. На нее имеет право каждый ученик, обучающийся по индивидуальному плану обучения (HOJKS).

Таким образом, в рамках реализации такой системы поддержки детей учитель последовательно овладевает навыками общей, усиленной и специальной поддержки детей.

Этой же логике подчинен процесс подготовки специальных педагогов. Специальных педагогов не готовят на уровне бакалавриата, данная подготовка осуществляется на уровне магистратуры при наличии базового педагогического дошкольного и/или начального образования (рис. 2).

В Финляндии очень серьезный подход к педагогическим кадрам. Быть педагогом престижно. Можно окончить физико-математический или исторический факультет университета, но тебя не возьмут на работу в школу.

Обязательных вступительных экзаменов в финские университеты нет, но каждый отдельный вуз в каждом конкретном случае может назначить экзамены.

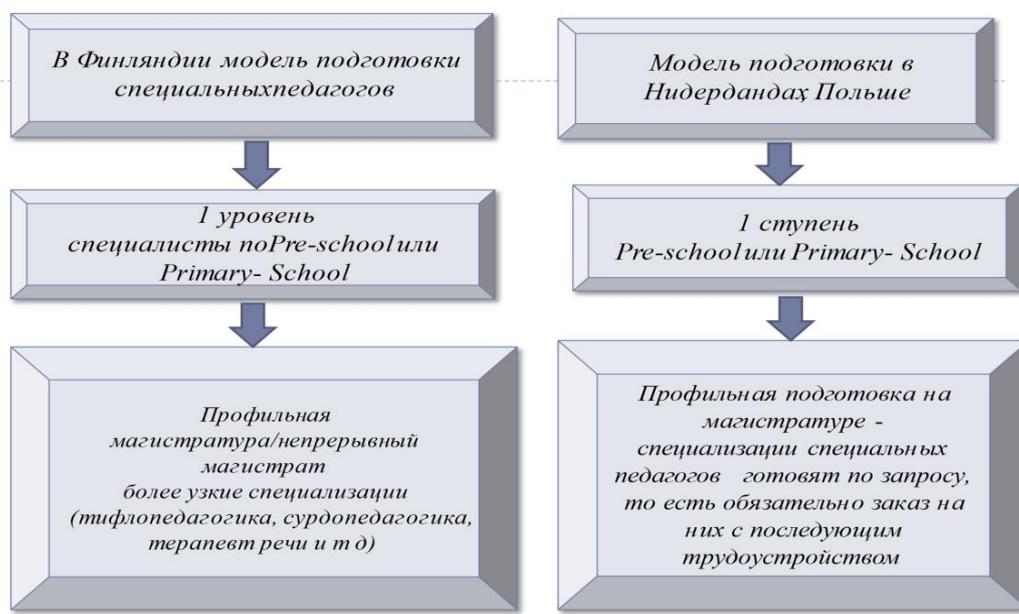


Рисунок 2. Модели подготовки специальных педагогов в Финляндии, Нидерландах, Польше

К преимуществам финской системы образования можно отнести практиориентированность и «неспешный» характер образовательных программ. Все обучение тесно связано с практикой; при усвоении учебного материала упор делается не на формальное прохождение тем программы, а на способность применять полученные знания на практике. Наличие учебников и других учебных материалов высокого уровня.

Все вышесказанное указывает на эволюционность возникновения системы инклюзивного образования в этой стране. Схожая или практически аналогичная модели подготовки кадров в Нидерландах и Польше (рис. 2).

Интересен опыт Швеции в подготовке специальных педагогических кадров. В Швеции в 4-х вузах готовят специалистов в данной области. Подготовка их началась с 40-х годов XX века и была традиционной, когда готовили по четырем специализациям: тифлопедагогика, сурдопедагогика, олигофрено-педагогика и логопедия. В 1980-1990-е годы подготовка учителей по категориям была прекращена, готовили только сурдопедагогов и тифлопедагогов. К ним добавились новые направления специализаций, например педагог-консультант – своего рода эксперт для других учителей, его функция заключается в супервизировании всех педагогов. Это вызвало много противоречий и это направление подготовки позднее было закрыто. В то же время появились другие специализации – работа с билингвальными детьми, работа с детьми при нарушениях поведения и др.

Литературный обзор. Обратимся к зарубежному опыту подготовки педагогических кадров для работы в условиях инклюзии.

Yasemin Kisbu-Sakarya и Seymi Doenyas [4] изучив выборку 763 учителей общеобразовательной школы, которые прошли интенсивный курс обучения, предложили рекомендации по изменению программ подготовки специальных педагогов с учетом увеличивающегося количества детей с расстройствами аутистического спектра.

Исследователи из Флориды, сопоставляя

уровни достижений детей с ограниченными возможностями, которых обучал педагог, имеющий сертификат специального образования и без сертификации пришли к выводу – дети, которых обучал сертифицированный педагог имеют более высокие результаты [5].

Ирландские исследователи на основании выборки учителей (n=139) оценили собственные навыки работы с детьми с ООП в меняющихся условиях. Наиболее уязвимыми они чувствовали себя при работе с детьми при расстройствах аутистического спектра и их родителями или опекунами [6].

Lisa Tometten, Anke Heyder, Ricarda Steinmayr [7] считают обязательным условием преподавания в инклюзивной среде является владение методиками обучения с учетом знаний особенностей детей с ООП. Результаты их исследования подчеркивают важность понимания образовательных потребностей детей с ООП и их влияние на успеваемость учащихся.

Raudasoja, A. и Ryökkynen, S. (Fortcoming 2022.) [8] среди аспектов доступности образования для лиц с ООП, одним из важнейших выделяют фактор готовности педагогической общественности к принятию и реализации принципов инклюзии. Авторы указывают на необходимость формирования таких компетенций как: коммуникация и взаимодействие, умение адаптировать учебное пространство и учебную среду, проектировать индивидуальный план и индивидуальную программу, использовать дополнительные и вспомогательные средства обучения и методы оценивания.

Более конкретные рекомендации для педагогов по созданию учебного дизайна доступности обучения предложены в Universal Design for Learning Guidelines version 2.2. Используя рекомендации возможно адаптировать учебный предмет с учетом возможностей обучающихся [9].

Как видим, исследователи акцентируют внимание на двух аспектах: необходимости специальной подготовки педагогов для работы в инклюзивной среде и трудности работы при включении детей с аутизмом в общеобразовательную среду.

Ряд зарубежных исследований указывают на хроническую нехватку педагогов специального образования. Этому посвящено обширное исследование Джеймса Маклески из Университета Флориды и Наоми С.Тайлери с Сьюзен Сондерс из Университета Вандербильта [10]. Ссылаясь на данные Национального центра статистики и образования США, охватывающие значительный период с 1987-1988гг. по 2001-2003 гг. указывается, что нехватка педагогов специального образования является хронической и существует во всех регионах Соединенных Штатов, хотя и есть различия в зависимости от местности, должности, типа персонала. Это же подтверждают данные Американской Ассоциации занятости и доступные сведения профессиональных организаций (ERIC 2001). Исследователи выделяют три фактора, определяющие спрос на педагогов специального образования: рост количества обучающихся, нуждающихся в специальной поддержке; чрезмерная загруженность специальных педагогов и вследствие этого отток педагогов.

В то же время, авторы, ссылаясь на данные SASS показывают, что примерно 40% педагогов стали специальными педагогами благодаря программам дополнительного обучения (переподготовки). Сравнивая количество выпускников программ начального и специального образования, указывается на переизбыток выпускников начального образования. В некоторых штатах проблему переизбытка учителей начального образования решали за счет программ дополнительного обучения, в том числе и по специальному образованию. Решая, таким образом, сразу обе задачи: трудоустройства и дефицита кадров. То есть программы педагогического образования стали источником подготовки педагогов специального образования. Несмотря на то, что данное исследование 15-летней давности, многие вопросы, поднятые авторами остаются актуальными и по сей день.

Среди казахстанских авторов данная проблема рассматривалась в работах

З.А. Мовкебаевой, И.А. Оралкановой, А.Н. Аутаевой, Ж.И. Сардаровой, А.К. Рсалдиновой, А.А. Байтурсыновой, Б.А. Дюйсенбаевой и др.

А.Н. Аутаева, Ж.И. Сардарова, А.К. Рсалдинова, А.М. Кемешова [11] изучая вопрос готовности будущих педагогов к работе в условиях инклюзии, предложили критерии и показатели оценки профессиональной готовности будущих педагогов. Согласно предложенным по-казателям у будущих педагогов исследователи выделяют пороговый, базовый, и высокий уровни готовности к работе в инклюзивной образовательной среде. По результатам исследования, авторы предлагают практические рекомендации по формированию профессиональных компетенций.

И.А.Оралканова [12] в своем диссертационном исследовании на основе комплексного подхода предложила психолого-педагогические условия готовности учителей начальных классов к работе в условиях инклюзивного образования.

В диссертационном исследовании Б.А. Дюйсенбаевой [13] «Подготовка специального педагога к работе в условиях инклюзивного образования» отмечается, что одним из сдерживающих факторов полноценной реализации инклюзивного образования является нехватка специальных педагогов. Особенно эта нехватка ощущается в инклюзивной среде. Авторами предложена модель подготовки специального педагога к работе в условиях инклюзии.

Отдельным предметом в исследовании З.А. Мовкебаевой и Н.Сюй-Фу-Шун [14] является процесс формирования инклюзивной культуры у будущих специальных педагогов в процессе обучения в вузе. Анализируя образовательные программы «6В019-Специальная педагогика», «7М019-Специальная педагогика», и «8D019-Специальная педагогика», реализуемые в 13 вузах Республики Казахстан, размещенных в открытом доступе, исследователи пришли к выводу о том, что зачастую студенты и преподаватели используют не толерантную терминологию. Что говорит о недостаточности внимания к формированию

инклюзивной культуры у будущих учителей.

Результаты исследования и дискуссия.

В Казахстане специальных педагогов готовят по трехступенчатой модели, охватывающей бакалавриат, магистратуру и докторантуру. В разное время лицензию на подготовку специальных педагогов на бакалавриате имели от 14 до 18 вузов страны.

В 2021-2022 уч. году РУМС УМО при КазНПУ имени Абая сделал запросы в вузы Казахстана о контингенте обучающихся. Полученные сведения отражены на рисунке 3. Хочется отметить, что сведения эти изменчивы, так как к настоящему времени некоторые вузы прекратили подготовку специальных педагогов.

**Сведения о контингенте обучающихся
14 вузов ОП – 6В (данные по 13); 9 – 7М; 1 – ОП PhD**

ВСЕГО **3613**

Бакалавриат: **3171**

Магистратура: **399**

Докторантура: **43**

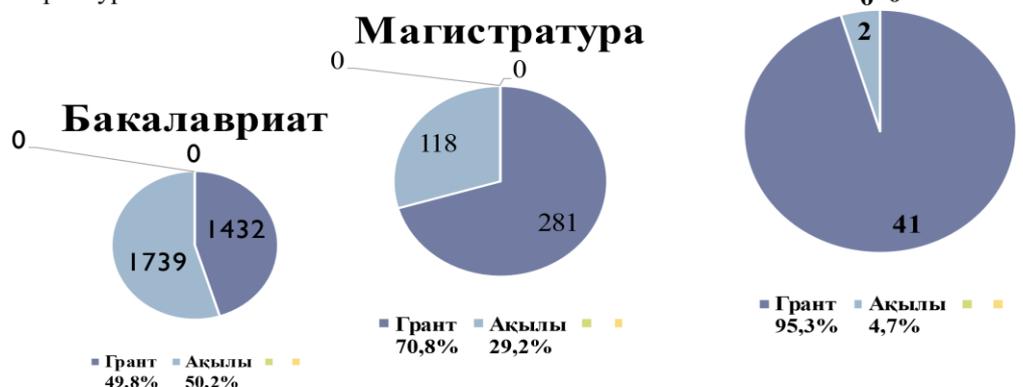


Рисунок 3. Сведения о контингенте обучающихся по специальности «Специальная педагогика»

Подготовка специальных педагогов в нашей стране во многом схожа по принятой ещё в советское время модели. Обучающиеся поступают высшее учебное заведение по направлению подготовки «Специальная педагогика», и как показывает практика, в большинстве вузов страны после первого года обучения, студент определяет специализацию: логопедия, олигофренопедагогика, сурдопедагогика, тифлопедагогика.

Поскольку подготовка специальных педагогов в Казахстане осуществлялась для системы специального образования, то и анализ обеспеченности кадрами в

нашей стране изучался только в контексте специальных организаций образования.

Статистические данные по обеспеченности педагогическими кадрами специальных организаций образования были представлены сотрудниками Национального научно-практического центра развития специального и инклюзивного образования (ННПЦ РСИО). Согласно их мониторингу Казахстана в 407 специальных организациях образования работало 9715 педагогов, из которых 2133 специальных педагогов, что составляет 22% (рис. 4) [15]. <https://special-edu.kz/news/159/single/495>



Рисунок 4. Соотношение количества педагогов и специальных педагогов, работающих в специальных организациях образования

Данное количество специальных педагогов не является критичным, так как помимо специальных педагогов обеспечением психолого-педагогической поддержки и реализацией учебного процесса занимаются учителя-предметники, психологи, воспи-

татели, инструкторы лечебной физической культуры и т.п.

Обеспеченность педагогическими кадрами вышесуказанных организаций в Республике Казахстан представлена на рисунке 5.

Обеспеченность педагогическими кадрами в Республике Казахстан специальных организации образования				
39 специальных дошкольных организации образования - 1035 из них 302 специальных педагогов	98 специальных школьных организации образования - 6407 педагогов, из них 786 специальных педагогов	76 психолого-педагогических консультации (ПМПК) - 411 педагогов, из них 260 специальных педагогов	197 КПКК -1561 педагогов, из них 689 специальных педагогов	14 реабилитационных центров (РЦ) – 301 педагогов, из них 96 специальных педагогов

Рисунок 5. Обеспеченность педагогическими кадрами специальных организаций образования

С целью определения запросов работодателей к педагогам, работающим в условиях инклюзии было проведено локальное исследование, которое включало разработку и проведение анкетирования для педагогов, работающих в общеобразовательных школах; обработку данных; их анализ.

Объект анкетирования: общеобразовательные школы различных регионов Республики Казахстан.

Респонденты: учителя общеобразовательных школ, слушатели курсов повышения квалификации, всего 237 человек, из них 126 учителей начальных классов 34 специальных педагогов, 77 учителей предметников.

Цель анкетирования: выявить мнения специалистов-практиков, запросов рынка

труда о реальных сложностях с которыми сталкиваются педагоги при реализации инклюзивного образования.

Анкетирование проведено по системе Лейкарта, кроме двух первых вопросов, которые носили уточняющий характер о профессиональной деятельности респондентов. Перед анкетированием были проведены беседы со слушателями курсов повышения квалификации с целью уточнения характера часто встречающихся трудностей. Количество респондентов на казахском языке составило 63,5% и на русском языке – 36,5%. Анкетирование проведено в Google-forms, что позволило за короткое время охватить ответы большего количества людей, а также обрабатывать

данные в автоматическом режиме. Этот запрос был отправлен по электронной почте и нескольким чатам слушателей курсов повышения квалификации, а также педагогам общеобразовательных школ, работающим в условиях инклюзии.

Вопрос 1. Где и кем вы работаете?
Данный вопрос был задан не только для уточнения состава респондентов, но и для определения позиции каждой профессиональной группы к той или иной проблеме. Всего респондентов всего 237

человек, из них 126 учителей начальных классов, 34 специальных педагогов, 77 учителей предметников.

Вопрос 2. Стаж работы в сфере образования? Было высказано предположение, что опыт работы опрошенных специалистов влияет на их экспертное отношение к ответам. Средний стаж педагогов, принявших участие в нашем опросе, составляет 7-9 лет.

Предложенные вопросы анкетирования и его результаты показаны в таблице 1.

Таблица 1. Тезисы анкетирования по Лейкарту и результаты (%)

	Тезисы	согл	не согл	ча ст. согл	комментарии
1	При обучении в Университете мы проходили курс «Инклюзивное образование» или аналогичный ему курс	35	25	40	Многие прошли позднее дополнительное обучение/ курсы повышения
2	Обучение методикам преподавания предусматривает разнообразие обучающихся, дифференцированный подход в том числе к детям с ООП	22	53	25	Учет разнообразия скорее носил декларативный характер, практически приемы учета разнообразия не изучали, к детям с ООП тем более.
3	До работы в школе я знал с какими категориями детей с ООП мне придется столкнуться	25	45	30	Не предполагал – ответы большинства
4	В университете учили составлению индивидуального плана и индивидуальной программы (траекторию) обучения ребенка с ООП	10	31	59	Очень немного, в основном только специальные педагоги. Иногда понимание индивидуальной траектории путали с индивидуальным подходом в обучении.
5	Я владею педагогическими подходами в работе с детьми с ООП, знаю альтернативные, мультимодальные методы обучения	18	28	54	Затруднения в ответах
6	Наибольшую сложность вызывает работа с детьми с нарушениями поведения	65	15	20	Эта категория детей с ООП была выбрана для вопроса по предварительным опросам, большинство респондентов согласилось.
7	В своей работе я могу адаптировать учебные задания и способы их предъявления; изменяю содержание контрольных материалов при их необходимости.	18	33	49	
8	При подготовке к профессиональной деятельности достаточно внимания уделялось формированию коммуникации, взаимодействию, формированию «гибких навыков»	60	15	25	Утвердительно ответили более молодые специалисты (судя по стажу работы).

Соотношение ответов по результатам анкетирования представлено на рисунке 6.

Полученные ответы позволили выделить некоторые аспекты реального отношения респондентов о трудностях с которыми они сталкиваются при обучении детей с ООП. Как выяснилось многие из них не изучали предмет «Инклюзивное образование» в вузе, хотя и получили позднее общие представления на курсах повышения квалификации.

Большинство респондентов указали, что обучении методикам преподавания практически не отработывался дифференцированный или индивидуальный подход. Учет разнообразия скорее носил декларативный характер, практические приемы учета разнообразия не изучали, к детям с ООП тем более. Иногда понимание индивидуальной траектории путали с индивидуальным подходом в обучении.

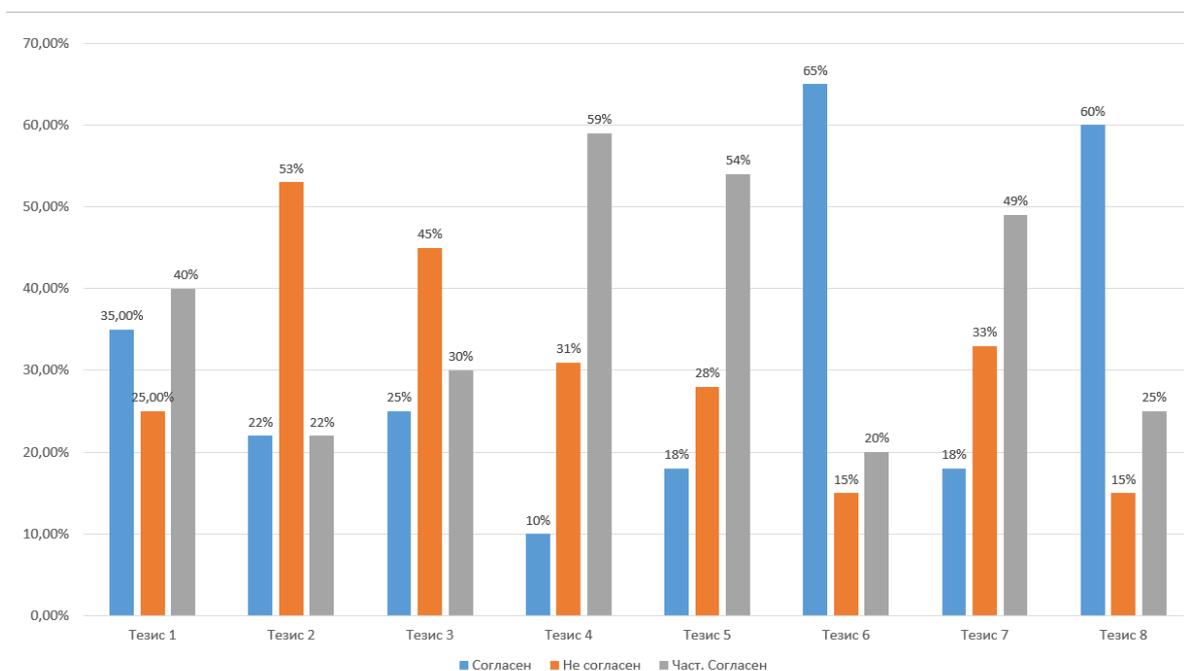


Рисунок 6. Результаты анкетирования педагогов (%)

Ответы специальных педагогов, как правило были несколько шире и практически

все указали на сложности работы с детьми с аутизмом и трудностями поведения.

Традиционные специализации	Востребованные специализации – но не реализуются
<ul style="list-style-type: none"> • Логопедия • Тифлопедагогика • Сурдопедагогика • Олигофренопедагогика 	<ul style="list-style-type: none"> • Специалисты по раннему вмешательству • Работа с детьми с аутизмом • Специальные дошкольные педагоги • Работа с билингвальными детьми

Рисунок 7. Направления подготовки специальных педагогов

Что говорит о востребованности других специализаций в настоящее время (рис. 7).

Однако, подготовку по другим направлениям специализаций вузам

осуществлять не удается по ряду объективных и субъективных факторов. С одной стороны это связано с самостоятельным выбором образовательной траектории

самими студентами. Например, в реестре образовательных программ КазНПУ имени Абая несколько лет была программа специальной дошкольной педагогики или в Казнацженпу предложена программа «Специальная психология». Однако студенты не выбирали данные специализации.

С другой стороны, в значительной степени это обусловлено отсутствием квалифицированных кадров, способных осуществлять подготовку по узким

направлениям, например работа с аутизмом.

Таким образом, складывается «замкнутый круг» – мы не готовим специалистов, потому что у нас недостаточно профессиональных кадров и наоборот, из-за неадекватности кадров мы не готовим востребованных специалистов.

Выводы. Анализируя источники и результаты анкетирования, приходим к выводу, что подготовка педагогических кадров к работе в инклюзивной среде носит условно двухаспектный характер (рис.8).

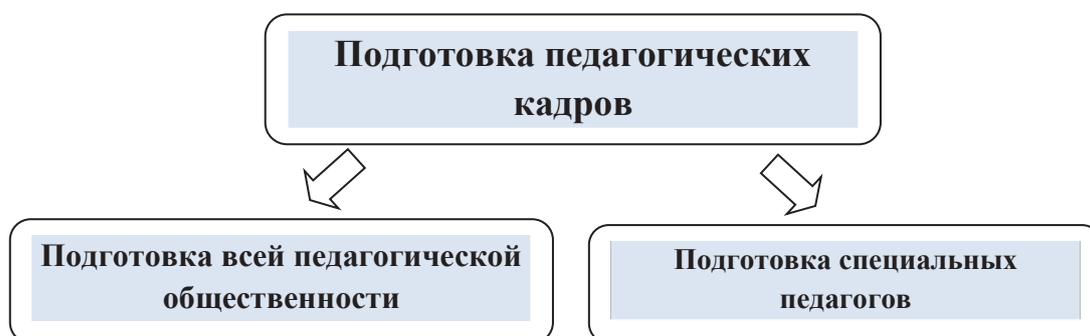


Рисунок 8. Подготовка педагогических кадров к реализации инклюзивного образования

Причем запросы, предъявляемые к каждой группе педагогов различны:

1. Подготовка всей педагогической общественности. Здесь мы имеем ввиду не только учителей общеобразовательных школ, но и воспитателей дошкольных и школьных организаций образования, управленческий персонал, методистов. То есть предполагается создание среды, когда любой педагог умеет работать в условиях инклюзии. Что предполагает наличие у них компетенций: есть общее понимание ценностей инклюзии;

– знание особенностей развития различных категорий детей и возможностей оказания поддержки в зависимости от их особых образовательных потребностей;

– умение выстраивать индивидуальную траекторию обучения ребенка в зависимости от образовательных потребностей обучающегося;

– умение адаптировать программные материалы, задания;

– коллаборация со специальными педагогами: когда и как надо привлекать

специалистов, какой поддержки от них ожидать.

– понимание того, что в общеобразовательной среде может быть категория детей, для которых в силу их особенностей, не возможно получение цензового образования (изучает не все предметы, на выходе получает аттестат другой серии).

2. Подготовка специальных педагогов. Это предусматривает формирование у специальных педагогов компетенций к работе не только в специальных организациях образования, но и в общеобразовательной среде. Что подразумевает:

3. знание особенностей развития всех категорий детей с ООП и умение оказать им поддержку в условиях общеобразовательной среды;

– владение навыками командной оценки особых образовательных потребностей, умение разрабатывать индивидуальные развивающие программы (далее ИРП) для детей, которые получают не цензовое образование в общеобразовательных условиях.

– сопровождение ученика с ООП с целью успешного включения в образовательную среду;

– хорошее знание методик преподавания общеобразовательных дисциплин (математика, языки, литературное чтение, познание мира); применение специальных, альтер-нативных методик обучения;

– помощь учителю в адаптации программных материалов, контрольных заданий;

– оказание консультативной помощи педагогической и родительской обществу.

Учитывая, что данная тема сложна, многообразна, дискуссионна считаем, что тема требует дальнейших всесторонних исследований. Простое калькирование чужого опыта подготовки педагогических кадров к работе в условиях инклюзии неприемлемо. Следует, не увлекаясь реформированием и модернизацией, осторожно и системно определять собственный путь, при этом встраиваясь в мировую систему высшего образования.

Список использованных источников:

1. Закон Республики Казахстан от 27 июля 2007г. №319-III. https://adilet.zan.kz/rus/docs/Z070000319_
2. Концепция развития образования Республики Казахстана на 2022 – 2026 гг. <https://adilet.zan.kz/rus/docs/2200000941> <https://nblib.library.kz/elib/Sait>
3. При написании основной части статьи авторами использованы материалы стажировки в Кельнский университет (Германия), Стокгольмский университет (Швеция), университет Хельсинки (Финляндия).
4. Yasemin Kisbu-Sakarya, Ceymi Doenyas. Can school teachers' willingness to teach ASD-inclusion classes be increased via special education training? Uncovering mediating mechanisms// *Research in Developmental Disabilities* June 2021, 103941. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0891422221000901>
5. Li Feng; Tim R. Sass. What makes special – education teachers special? Teacher training and achievement of students with disabilities // *Economics of Education Review* Volume 36, October 2013, Pages 122-134. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0272775713000873>
6. Amy Ryan; Elizabeth S. Mathews. Examining the highs and lows of teacher self-efficacy for special class teachers working with learners with Autism/Autism Spectrum Disorder// *Research in Autism Spectrum Disorders* Volume 94, June 2022, 101952. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1750946722000393>
7. Lisa Tometten; Anke Heyder, Ricarda Steinmayr. Links between teachers knowledge about special educational needs and students social participation and academic achievement in mainstream classes // *Contemporary Educational Psychology* Volume 67, October 2021, 101022 .
8. Raudasoja, A. & Ryökkynen, S. (Fortcoming 2022.) Inclusive Finnish vocational education and training. *Social Education*, 10(1).
9. CAST. (2018). Universal Design for Learning Guidelines version 2.2. Источник: <http://udlguidelines.cast.org>.
10. James McLeskey, University of Florida, Naomi C. Tyler and Susan Saunders Flippin, Vanderbilt University Предложение и спрос на учителей специального образования. Обзор исследований хронической нехватки учителей специального образования// журнал «Специального образование» 38/HQ1/2004 стр. 5-21. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ693731.pdf>
11. Аутаева А.Н., Сардарова Ж.И., Рсалдинова А.К., Кемешова А.М. инклюзивті білім беру жағдайында болашақ педагогтердің кәсіби қызметке дайындығын қалыптастыру // Вестник ЕНУ имени Гумилева. Серия: Педагогика, Психология. Социология. №1 (138) 2022. стр 257-271.
12. Оралканова |И.А. Диссер. на соискание ученой степени доктора философии PhD «Формирование готовности учителей начальных классов в условиях инклюзивного образования», Алматы, КазНПУ имени Абая, 2014. <https://nblib.library.kz/elib/Sait>
13. Дюсенбаева Б.А. Диссер. на соискание ученой степени доктора философии PhD «Подготовка специального педагога к работе в условиях инклюзивного образования», Алматы, КазНПУ имени Абая, 2022. <https://www.kaznpu.kz/docs/dusenbayeva.pdf>
14. Мовкебаева З.А., Стью-фу-шун Н.В. , . 2022. Профессионально-речевая культура специального педагога как важный аспект инклюзивной культуры // *Вестник КазНПУ имени Абая, серия «Педагогические науки»*. 74, 2 (июнь, 2022), 13-25. DOI: <https://doi.org/10.51889/2022-2.1728-5496.02>.
15. Аналитическая справка по результатам мониторинга педагогических кадров специальных организаций образования. ННПЦ РСИО, Алматы. <https://special-edu.kz/news/159/single/495>